



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

APRENDER INGLÊS COM MÚSICA

Uma estratégia de aprendizagem lúdico-pedagógica

Cristina Raquel Barroso Nogueira Lopes



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cristina Raquel Barroso Nogueira Lopes

Aprender inglês com música: uma estratégia de aprendizagem lúdico-pedagógica

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professor Doutor Carlos Alberto dos Santos Almeida e
Professora Doutora Maria José de Azevedo da Costa Barros

Maio, de 2021

Dedicatória

Aos dois grandes amores da minha vida:

Ao meu companheiro, que sempre me apoia e me faz sentir especial, meu marido Carlos Lopes.

Love you for “A Thousand Years” (Christina Perri).

Ao meu filho José Carlos Lopes, a confirmação que “milagres” existem, és o meu orgulho.

Love you “Forever Now” (Michael Bublé).

Agradecimentos

A todos os professores deste mestrado, principalmente aos meus professores orientadores: doutora Maria José Costa Barros e ao doutor Carlos Almeida.

A todos os meus queridos amigos da turma de mestrado. Ana Macedo e Sónia Fraga Pinto somos um trio maravilha.

A todos os meus alunos, em especial à turma DP. Estarão eternamente no meu coração.

Aos meus familiares e amigos, sabem bem o importante papel desempenhado nesta caminhada.

À Natália Matos Pereira, amiga para a vida.

Ao meu marido e ao meu filho. Abdicamos de muito tempo juntos para que eu me dedicasse a este mestrado.

Resumo

Este estudo resulta da necessidade de mudança de práticas letivas, atenta na inovação e na aprendizagem da língua inglesa por alunos do 1º ciclo. Num mundo em constante mudança, os alunos dos dias de hoje têm interesses e necessidades diversificados e precisam de estímulos e atividades cativantes que lhes proporcionem momentos de aprendizagem efetiva, criativa, motivadora e que despertem o interesse pela aquisição de competências linguísticas ao nível do inglês, no 1º ciclo.

Utilizou-se o método de investigação-ação, considerado o mais apropriado neste caso, não só porque permite continuidade, mas também porque é uma metodologia que envolve planificação, ação, reflexão e avaliação, possibilitando reformulação e adequação de estratégias pertinentes e funcionais no processo de ensino-aprendizagem.

Neste estudo foram implementadas seis sessões com atividades diversificadas articulando competências e objetivos de inglês com a área musical, numa simbiose interdisciplinar de aquisição de conhecimentos. Diversas atividades musicais funcionaram como recurso preparatório e estimulador no processo de ensino-aprendizagem. Prova disto é o aumento dos níveis de concentração, assim como os níveis de atenção, confiança, coordenação e melhorias na autoestima e na motivação dos alunos. Estes resultados sugerem que a aprendizagem da língua inglesa não é tão difícil como se pensa, quando usadas boas práticas, ajustadas aos alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos.

Este estudo tem implicações a vários níveis e pode concluir-se que estas duas áreas se complementam e as atividades executadas são estratégias de aprendizagem lúdico-pedagógicas, proporcionando momentos de aprendizagem da língua inglesa com carácter lúdico, num ambiente relaxante, apelativo e motivante.

Palavras-chave: Educação Artística, Inglês Curricular 1º ciclo, Música, Motivação para aprendizagem de Inglês

Abstract

This study stems from the need to change teaching practices. It gives special attention to innovation and the way English is taught to Year 4 schoolchildren. In a constantly changing world, schoolchildren have diversified interests and necessities and thus they need stimulating and engaging activities that will provide them with moments of effective, creative and motivating learning in order to enhance their interest in the learning of English.

The action-research method was employed in this study, as it was considered the most appropriate method, not only because it allows continuity, but also because it is a methodology that involves planning, action, reflection and evaluation, as well as reformulation and adaptation of functional strategies in the teaching-learning process whenever necessary.

The present study covered six sessions in which diversified activities were implemented to entwine English language skills with musical skills, in an interdisciplinary symbiosis of knowledge acquisition. Different types of musical activities were used as a preparatory and stimulating resource in the teaching-learning process. These activities have proved to encourage concentration and, at the same time, increase the levels of attention and self-assurance, as well as, coordination, self-esteem and motivation of seven to ten-year-old schoolchildren. Moreover, these activities have facilitated language learning. The results of this study have thus revealed that musical activities not only increase motivation but also promote meaningful and enjoyable language learning.

The implications of this study are felt at several levels and it can be concluded that learning English with Music complement each other. The results of this study have thus revealed that musical activities when articulated with English language content can increase motivation and promote meaningful and enjoyable learning.

Keywords: Arts Education, English Curriculum for young learners, Music, English Learning Motivation

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice.....	VI
Índice de Figuras.....	VIII
Lista de abreviaturas.....	IX
CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	2
1. Introdução	2
1.1 Contextualização do projeto.....	5
1.2 Declaração do problema.....	8
1.3 Pertinência do estudo.....	10
1.4 Questões fundamentais do estudo.....	12
1.5 Finalidades do estudo	13
Sumário.....	14
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	15
2. Introdução e finalidades	15
2.1 Conceitos	15
2.1.1 Inglês Curricular 1º ciclo	15
2.1.2 Educação Artística.....	22
2.1.3 Educação Artística em contexto escolar	25
2.1.4 Música - currículo 1º ciclo.....	30
2.1.5 Expressão dramática - currículo 1º ciclo	40
2.1.6 A motivação para a aprendizagem de inglês	42
Sumário.....	44
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	45
3. Introdução e finalidades	45
3.1 Seleção da metodologia de investigação.....	45
3.2 Caracterização do método selecionado	46
3.3 Vantagens e desvantagens do método selecionado	50
3.4 Contexto da investigação.....	52
3.4.1 Caracterização do contexto escolar	52
3.4.1.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	52
3.4.1.2 Caracterização da Escola Básica de Perelhal	54
3.4.1.3 Caracterização da turma.....	56
3.4.1.4 Características socioculturais, académicas e económicas do agregado familiar	58
3.4.1.5 Caracterização da dinâmica da turma	59
3.5 Instrumentos de recolha de dados	61

**Aprender inglês com música:
uma estratégia de aprendizagem lúdico-pedagógica**

3.5.1 Observação direta e participante	61
3.5.2 Diário e notas de campo	62
3.5.3 Entrevista Focus <i>grupo</i>	63
3.5.4 Registos fotográficos, áudios e vídeos.....	65
3.6 Plano de ação.....	66
3.7 Considerações éticas	67
Sumário.....	69
 CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	70
4. Introdução e finalidades	70
4.1 Descrição do trabalho de campo	70
4.2 Análise de dados.....	76
4.3 Considerações gerais sobre as sessões implementadas no âmbito deste estudo.....	99
Sumário.....	103
 CAPÍTULO V - CONCLUSÕES	104
5. Introdução e finalidades	104
5.1 Resumo dos capítulos anteriores	104
5.2 Conclusões finais	105
5.3 Limitações ao estudo	111
5.4 Implicações pessoais.....	113
5.5 Sugestões para trabalhos futuros.....	115
Referências Bibliográficas.....	116
Legislação e Documentação Oficial Consultada	118
Anexos	119

Índice de Figuras

Figura 1 - Agrupamento de Escolas de Vila Cova - visão frontal.....	52
Figura 2 - Agrupamento de Escolas de Vila Cova - visão aérea	53
Figura 3 - Escola Básica de Perelhal	55
Figura 4 - Turma DP.....	58
Figura 5 - Exercício de percussão.....	77
Figura 6 - Personal Information Song	78
Figura 7 - Exercício de leitura 1	83
Figura 8 - Exercício de leitura 2	84
Figura 9 - Exemplo de um exercício de Vitaminas Rítmicas	85
Figura 10 - Exercício de Vitaminas Rítmicas.....	86
Figura 11 - Exercícios de relaxamento	87
Figura 12 - PowerPoint verb to be.....	88
Figura 13 - Cartaz com School Activities	96
Figura 14 - Partitura não convencional.....	97
Figura 15 - Execução da atividade Danza de las Hachas	98

Lista de abreviaturas

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ME - Ministério da Educação

AEC - Atividades Extracurriculares

ALE - Atividades Lúdico-Expressivas

PEB - Professores do Ensino Básico

E@D - Ensino a Distância

APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PA - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

EA - Educação Artística

ADD - Avaliação de Desempenho Docente

EB de Perelhal - Escola Básica de Perelhal

“Children need art and stories and poems
and music
as much as they need
love and food and fresh air and play.”
(Philip Pullman)

A language is difficult
in inverse proportion to the
strength of motivation for learning it.”
(Reg Hindley)

CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

Philip Pullman (2012) escreveu “Children need art and stories and poems and music as much as they need love and food and fresh air and play”, aquando do 10º aniversário do Prémio *Astrid Lindgren Memorial Award*, em 2012; prémio este que recebeu em 2005. Ele explica que todos os seres humanos necessitam de comida, amor, ar fresco e brincadeiras, numa ordem algo aleatória e pessoal. No entanto, a sua necessidade é inegável e a sua ausência reflete-se sobre variadas formas nos seres humanos. Por outro lado, os danos causados pela falta da arte e da cultura, não são tão visíveis, como a falta de comida ou de ar. Aliás, até poderão ser desconhecidos, pois Pullman afirma conhecer muitas pessoas (e certamente muitos milhões existirão) que vivem felizes sem conhecimento da Arte, até porque desconhecem a sua existência, pertinência e importância na sociedade. Vivem felizes, mas algo falta e nem sempre reconhecem essa ausência ou simplesmente condicionam-se à forma de vida que têm, sem compreenderem que a arte e a cultura, nas suas variadas formas, têm um papel determinante na sociedade e no desenvolvimento do ser humano. Pullman assegura que muitas vezes, quando em contacto com uma qualquer forma de arte ou cultura, o ser humano experiencia sensações que desconhecia. É nessa altura que toma conhecimento da “fome” e do “acordar” para o mundo da arte e da cultura.

Por isso, Pullman (2012) enfatiza que

(...) that hunger exists in many children, and often, it is never satisfied because it has never been awaked. Many children in every part of the world are starved for something that feeds and nourishes their soul in a way that nothing else ever could or ever would (Pullman, 2012, s/p).

A ideia generalizada de Pullman em relação à arte e à cultura tem sido debatida e discutida em alguns círculos ligados à cultura, assegurando que a arte está longe de ocupar o seu devido lugar no panorama escolar, social e pessoal/individual.

Eu fui uma dessas crianças que teve pouco acesso à arte e à cultura. No meio rural onde cresci e vivi, os interesses das crianças encontravam-se e misturavam-se com o que se via na televisão, ainda a preto e branco; e cada um de nós coloria os desenhos

animados e os filmes com a imaginação e criatividade escassas por falta de conhecimento. Mas sim, a nossa infância foi feliz.

Eu gostava de aprender e de conhecer coisas novas. Sonhava com mundos imaginários, com personagens e aventuras maravilhosas. Devorava os poucos livros que encontrava e perdia momentos de brincadeiras, que adorava, claro, mas virava-me para a paixão da leitura, encontrando ali as metáforas que hoje consigo entender perfeitamente.

Gostava de contar aquilo que aprendia e assim nasce o desejo de partilha de conhecimento; assim nasce o desejo de ser professora. Profissão que abraço com paixão e dedicação sempre na ânsia de partilha mútua de conhecimento.

Sempre sonhei ser professora. O interesse pela língua inglesa chegou com a professora Júlia, no início do secundário. Ela sempre me incentivou e motivou para a aprendizagem desta língua. Acreditou em mim e fez-me acreditar que este seria o meu caminho.

Aprender inglês nunca foi muito difícil para mim, aprendi muito na escola, mas também de forma quase intuitiva. Escolhi esta língua numa altura em que o francês era a língua estrangeira dominante. Mas a era da televisão revolucionou este panorama. De repente, a televisão tinha cores, tinha filmes aos domingos à tarde e programas de música. O interesse pelo inglês nasceu dos filmes norte-americanos, da beleza que eu encontrava na língua inglesa e, embora os filmes tivessem legendas em português, aquela língua atraía a minha atenção. O interesse veio também e sobretudo da música e da minha curiosidade de perceber aquilo que era cantado. Porque, para mim, a mensagem era/é importante. Esta era a minha motivação.

Nos tempos de hoje, é claramente evidente que o inglês é uma das línguas mais importantes, globalmente falada, um meio de comunicação privilegiado em diversas áreas.

Se considerarmos que ensinar, lecionar, ou “transmitir” conhecimento sempre foi uma tarefa árdua; em pleno séc. XXI, é uma tarefa desafiante e aliciante. As crianças de hoje não são as crianças do século passado. Passaram pouco mais de duas décadas, mas a sociedade e a evolução tecnológica trouxeram desafios e novos conhecimentos, às vezes, a uma velocidade tão rápida, que é difícil assimilar. Os professores devem

acompanhar estas novas tendências e estes interesses tão diversificados dos nossos alunos e ensinar, hoje em dia, é um completo desafio e estímulo para ultrapassarmos barreiras pré-concebidas de transmissão de conhecimentos. Devemos estimular o pensamento crítico e autónomo e a argumentação das ideias e dos pensamentos. Devemos promover a educação artística e motivar os nossos alunos para uma aprendizagem orientada, mas cada vez mais autónoma; incentivando a criatividade e a iniciativa; desenvolvendo a inteligência emocional e cognitiva; e estimulando a liberdade de pensamento crítico.

Cada vez mais se debate o ensino da e pela Educação Artística. De facto, algumas mudanças vão acontecendo em contexto escolar, mas a um ritmo demasiado lento. É pertinente e urgente alterar os currículos de todas as áreas disciplinares, articulando o processo de ensino-aprendizagem com currículos adequados às necessidades dos alunos e às suas capacidades e interesses. O aluno deverá ser o ponto central na planificação de atividades, de modo a promover uma aprendizagem ativa, autónoma, funcional e motivadora.

A EA, não apenas como área curricular, pode contribuir de forma bastante positiva para uma aprendizagem eficaz e motivadora de todas as disciplinas em estreita articulação e interdisciplinaridade. As motivações das nossas crianças e dos nossos jovens são tão diversificadas que é necessário ajustar práticas e estratégias de forma a cativar a sua atenção e interesse nas atividades escolares. No entanto, cada vez mais se encontram alunos desmotivados e desinteressados nas atividades académicas.

Relativamente à língua inglesa a motivação é preponderante para a aquisição de conhecimentos. O estigma de que é difícil aprender inglês deve ser desmontado, assente no pressuposto de que muitas aprendizagens são difíceis até que aprendamos a saber ou a fazer. Motivação é a chave para encontrar a força para vencer obstáculos e conquistar sonhos.

A Educação Artística é um dos caminhos...

1.1 Contextualização do projeto

Num mundo cada vez mais globalizado, é ideia generalizada que o inglês é uma língua de extrema importância, um meio de comunicação universal e utilizado em diferentes áreas: trabalho, estudo e lazer.

Sou docente licenciada em PEB - Professora de Ensino Básico, variante português-inglês. Já trabalhei no 1º ciclo como titular de turma e no 2º ciclo como docente de português e inglês. Neste momento, encontro-me a lecionar inglês curricular no 1º ciclo. Estas realidades educativas são tão diferentes ao nível da metodologia de trabalho e nas estratégias a utilizar, que, entretanto, considere necessário fazer formação específica na área de inglês curricular (grupo 120). Esta formação foi importantíssima na aprendizagem de novas metodologias, novas atividades, partilha de materiais e estratégias de trabalho. Algumas estratégias e metodologias abordavam propostas de atividades ligadas à música no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Este facto fomentou, ainda mais, a minha apetência para trabalhar inglês em articulação com a área musical. Estimulou a curiosidade para saber mais e para encontrar outras estratégias e metodologias a utilizar em contexto de sala de aula para motivar os alunos para a aprendizagem do inglês, principalmente atividades relacionadas com a área da música, utilizada como ferramenta educativa.

De uma forma geral, as canções associadas à aprendizagem de uma nova língua, é prática corrente no processo de ensino-aprendizagem, mas não propriamente a área musical, com objetivos mais específicos e articulados com inglês. O processo de ensino está mais direcionado para histórias (*Storytelling*), rimas (*Rhymes*) e algumas canções e *chants* na área curricular de inglês, sem desenvolver certas competências musicais que muito favorecem a aprendizagem de uma nova língua.

Desde que o inglês no 1º ciclo se tornou uma disciplina curricular, com grupo de recrutamento próprio, os professores adaptaram-se a uma nova realidade e têm ajustado as suas práticas letivas no sentido de operacionalizar o currículo, utilizando metodologias e estratégias mais adequadas à faixa etária dos alunos do 1º ciclo.

No meu caso, a experiência de lecionar inglês no 2º ciclo, no início da carreira docente, embora numa dinâmica totalmente diferente, foi importante para trabalhar esta disciplina no 1º ciclo. No entanto, estas duas realidades académicas são totalmente diferentes a nível da metodologia e da prática de ensino de inglês. São díspares devido a mudanças educacionais, projetos interventivos, e, principalmente, porque as características dos alunos do 1º ciclo exigem um trabalho diferenciado a vários níveis, nomeadamente ao nível da motivação e interesse e nas diversas dificuldades de aprendizagem de uma nova língua em tenra idade.

Como professora de inglês no 1º ciclo, assento a minha prática letiva de acordo com as orientações emanadas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e do Ministério da Educação, nomeadamente as Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico, as Aprendizagens Essenciais de Inglês e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico refere que “as experiências de aprendizagem devem ser ativas, significativas e diversificadas.” Refere ainda que os alunos devem ser encorajados a participar ativamente nas aulas, realizando atividades diversificadas, entre elas as canções, pois “despertam o interesse das crianças e ajudam a desenvolver uma atitude positiva perante a língua” (Bento et al, 2005, p. 41).

Este documento orientador pressupõe que as canções são um bom recurso linguístico, pois fomentam a aprendizagem de forma sistemática, com reforço linguístico, repetição, revisão de conteúdos, memorização, pronúncia, aliando ainda conceitos musicais tais como: harmonia, melodia, ritmo, pulsação, dinâmica, textura, forma, timbre, entoação, movimento, entre outros. No entanto, aliado ao programa específico da música, poderemos encontrar aqui uma articulação interessante e motivadora no ensino de uma nova língua, explorando ainda mais o ritmo, a melodia, a pulsação e diversificando as atividades promotoras de aprendizagens mais significativas e motivantes, em articulação e interdisciplinaridade.

Se nos referirmos à música, principalmente na atividade de cantar (repetição de palavras, estruturas gramaticais, frases simples), facilmente reconhecemos, que mesmo

nesta atividade mais simplista, dentro do universo da área musical, o trabalho realizado em contexto de sala de aula é manifestamente insuficiente.

(...) ainda que nos últimos anos se reconheçam à música e às canções uma grande importância no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ainda persiste a ideia, por parte de alguns docentes, de que uso das canções na sala de aula não é de grande relevância, qualificando a música com falta de pertinência e seriedade (Andrade, 2011, p. 13).

Os alunos gostam de cantar, de dançar, de movimentar-se, utilizando gestos que acompanham as músicas, e servem-se desta estratégia na aquisição e aprendizagem da linguagem e do vocabulário, na resolução de exercícios orais e escritos.

Esta estratégia metodológica aplica conceitos da educação artística, nomeadamente as canções dramatizadas como ferramenta pedagógica; como forma de arte e interveniente no processo educativo dos alunos, fomentando a motivação, o interesse, o empenho, a iniciativa e a criatividade. Simultaneamente, trabalham-se os objetivos essenciais de aprendizagem, conhecimentos, capacidades e atitudes, ao nível da oralidade, da leitura e da interação oral (interação discursiva, compreensão e expressão oral e escrita, vocabulário, ortografia, etc.) e competências artísticas emanadas do programa curricular, nomeadamente cantar e usar o corpo como forma de expressão.

Como se sabe as crianças são capazes de compreender o que se lhes diz ainda antes de compreenderem o significado das palavras individualmente. Aspetos não verbais e para-verbais (como a entoação, os gestos, as expressões faciais, as ações e as situações) são elementos que as ajudam a detetar o significado provável das palavras e expressões desconhecidas, bem como os seus padrões de organização. Ao compreenderem uma mensagem por este processo, começam a compreender a língua (Silva, 2012, pág. 43).

Andrade (2011) refere que a música proporciona um ambiente favorável à aprendizagem, motivando uma atitude positiva, um cenário agradável e uma atmosfera aprazível. As canções, cantadas em grande grupo, permitem que todos os alunos participem, mesmo os mais tímidos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais estimulante, que reforça o aumento da confiança, da autonomia e da autoestima dos alunos. Neste tipo de contexto, os alunos criam um ambiente propício à aprendizagem de todos.

É necessário desmistificar a ideia de que a canção só poderá ser usada na sala de aula como elemento lúdico ou como prémio de bom comportamento ou então para

preencher momentos vazios na planificação e conferir à canção e à música o seu lugar de importância, enquanto um potencial didático de grande envergadura (Andrade, 2011, p. 14).

Andrade (2011) refere ainda que as canções quebram a monotonia, pois são um material autêntico que torna as aprendizagens mais significativas, com um enorme potencial didático.

Estas atividades propiciam uma maior participação na atividade ao nível da repetição de vocabulário, na leitura e noutros jogos/atividades de reforço de aprendizagem dos conteúdos.

Os professores deparam-se hoje com dois grandes problemas: como trabalhar todas as metas estabelecidas proporcionando uma aprendizagem efetiva e consolidada por parte dos discentes e como motivá-los para essas aprendizagens.

Este estudo foca-se, principalmente, no papel da música em contexto de aprendizagem da língua inglesa, não descurando a expressão dramática, nomeadamente os gestos e movimentos corporais, que associados a atividades diversificadas da área musical, lhe imprimem um carácter mais dinâmico e promotor de aprendizagens significativas.

1.2 Declaração do problema

É comum ouvir dizer, na comunidade educativa, que o inglês é uma das disciplinas com maior insucesso escolar no 2º ciclo, só superada pela matemática.

A DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência apresentou um estudo sobre o desempenho dos alunos no ensino público, no 2º ciclo, tendo em consideração os resultados obtidos em todas as disciplinas de 5º e 6º anos de escolaridade. Os objetivos e conclusões deste estudo são interessantes a vários níveis. Importa salientar que nos indicadores globais, a disciplina de inglês surge no segundo lugar, tanto no 5º, como no 6º ano, nos índices de percentagem de alunos com classificação final negativa na disciplina de inglês (DGEEC, 2017).

Verifica-se que o sucesso dos alunos na disciplina de inglês ainda não alcançou os objetivos pretendidos. Os professores do 2º ciclo referem ainda poucas melhorias no sucesso escolar e nos resultados académicos na aprendizagem do inglês, mesmo depois da introdução da aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo, como disciplina curricular nos 3º e 4º anos, no ano letivo de 2015.

Importa perceber o significado destes resultados no 2º ciclo, sendo que a DGEEC aponta como uma das justificações, uma relevante correlação entre o sucesso escolar e o nível socioeconómico dos alunos. Outra justificação é o desajuste dos programas relativamente à idade dos alunos. Outras razões são apontadas, como: desmotivação, falta de interesse e a perceção de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é importante, referência explícita à aprendizagem do inglês, que continua a ser desvalorizada por algumas famílias, embora se comprove, com imensos estudos realizados, a importância da aprendizagem de uma segunda língua.

A língua inglesa é considerada uma língua universal e uma das mais faladas no mundo, quer em termos profissionais, como escolares e de lazer. Outro fator indicado é que alguns alunos consideram a disciplina difícil e com metodologia pouco atrativa e motivadora (DGEEC, 2017).

O Conselho da Europa (1995) sugeriu a aprendizagem de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, argumentando que esta aprendizagem dotará a criança de mais competências linguísticas, de uma melhor formação pessoal, de uma melhor probabilidade de inclusão, de sociabilidade, de empregabilidade e de melhores condições ao nível do lazer.

Em Portugal, foi criado o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, que entrou em vigor em 2005, com o objetivo de fornecer orientações para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, na aquisição de competências específicas, sendo que “...estas orientações respeitam e promovem o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico e fomentam a integração desta língua nas outras áreas curriculares” (Bento et al, 2005, p. 9-10).

Os professores de inglês do 1º ciclo devem promover uma aquisição linguística consolidada, com estratégias apelativas e motivadoras, que proporcionem interesse na

aprendizagem desta língua desde tenra idade e que promovam motivação, de forma a que nos ciclos seguintes, esta continuidade seja promotora de melhores resultados académicos e de uma aprendizagem efetiva e duradoura.

1.3 Pertinência do estudo

Nos últimos cinco anos letivos tenho lecionado inglês curricular nos 3º e 4º anos, no Agrupamento de Escolas de Vila Cova.

A minha prática letiva assenta na planificação elaborada no departamento de 1º ciclo, em articulação com o 2º ciclo do agrupamento. Articula ainda com a planificação do manual adotado e segue as orientações emanadas nos documentos oficiais do Ministério da Educação. A dinâmica das aulas segue a mesma estrutura, trabalhando algumas estratégias fruto de formação específica e de pesquisa individual, assim como da troca de ideias com outros professores, principalmente nas redes sociais (grupos de Facebook e WhatsApp). Encontrei nestas redes sociais grupos de interajuda, com partilha de ideias e conhecimentos, estratégias e atividades, assim como partilha de materiais; numa verdadeira articulação e cooperação entre professores de inglês curricular.

De uma forma geral, especificamente os professores de inglês curricular do 1º ciclo, mas também a comunidade educativa, percebem que neste ciclo de escolaridade já se encontram alguns alunos com ideias pré-concebidas sobre a dificuldade da disciplina e com a idealização de que a aprendizagem de uma nova língua não é tão importante como aprender português e/ou matemática. Essas são as disciplinas com maior investimento pessoal no estudo e consideradas disciplinas estruturantes.

A disciplina de inglês e principalmente todas as áreas da EA não são vistas como disciplinas estruturantes, mas têm um papel preponderante na formação individual, social e intelectual da criança. Como tal, devem ser trabalhadas em contexto escolar em condições idênticas às disciplinas de português e matemática.

Relativamente às áreas de EA, todas as atividades desenvolvidas são bem recebidas pelos alunos. Eles adoram música, dança, adoram os gestos/mímica que acompanham as músicas e servem-se desta estratégia na resolução de exercícios orais e escritos. Estudos comprovam que esta articulação e interdisciplinaridade são uma estratégia criativa e motivante.

Usar canções e outras atividades da área musical como ferramentas pedagógicas; como forma de arte e interveniente no processo educativo dos alunos, fomentando o interesse, empenho, iniciativa e criatividade, é considerada uma mais-valia.

Como se sabe as crianças são capazes de compreender o que se lhes diz ainda antes de compreenderem o significado das palavras individualmente. Aspetos não verbais e para-verbais (como a entoação, os gestos, as expressões faciais, as ações e as situações) são elementos que as ajudam a detetar o significado provável das palavras e expressões desconhecidas, bem como os seus padrões de organização. Ao compreenderem uma mensagem por este processo, começam a compreender a língua (Silva, 2012, p. 43).

As canções, cantadas em grande grupo, e outras atividades da área musical, permitem que todos os alunos participem, mesmo os mais tímidos.

A participação ativa dos alunos é mais frequente quando são realizadas atividades ligadas à música, com recurso a gestos, movimentos corporais simples, percussão e dança em estilo livre ou coreografada. Estas atividades contribuem para um ambiente de aprendizagem mais estimulante, que reforça o aumento da confiança, da autonomia, da responsabilidade e da autoestima dos alunos. Acrescentam-se ainda domínios e competências na área da música, nomeadamente o sentido rítmico, a pulsação, a melodia, a percussão, entre outros objetivos específicos desta área.

Este estudo foca-se, principalmente, no papel da música, com atividades e estratégias variadas, em contexto de aprendizagem da língua inglesa. Relacionadas com a música temos ainda atividades realizadas em articulação com a expressão dramática e com a expressão físico-motora, nomeadamente os gestos e movimentos corporais, a coordenação e a motricidade fina; que imprimem às atividades realizadas um carácter mais dinâmico e promotor de aprendizagem e motivação.

É importante perceber a razão dos valores baixos de motivação e interesse na aprendizagem de inglês no 2º ciclo, por exemplo, sendo que ainda não existem dados

suficientes para avaliar o impacto que o inglês curricular no 1º ciclo tem ao nível da aquisição das várias competências linguísticas e da motivação para a aprendizagem desta língua estrangeira.

Trabalhando com alunos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, é interessante observar os primeiros passos dados na aquisição da língua inglesa neste ciclo de escolaridade, começando pela “raiz”, ou seja, pelos primeiros anos de aprendizagem, tentando compreender os interesses e capacidades dos alunos, as suas dificuldades e encontrar estratégias que motivem para a aprendizagem da língua inglesa. É ainda importante refletir, investigar, analisar dados e avaliar metodologias e práticas que sejam eficientes a vários níveis no processo de ensino-aprendizagem desta língua.

Barreira (2009) é um dos investigadores que analisou e refletiu sobre o impacto da música e os seus efeitos terapêuticos no processo de ensino-aprendizagem, constatando que esta desenvolve inúmeras capacidades (biológicas, fisiológicas, psicológicas, intelectuais, sociais e espirituais).

Neste sentido, a escolha do tema de investigação parte tanto do interesse pessoal pela temática, como da necessidade de compreender, refletir, analisar e se possível contribuir para a melhoria dos índices de sucesso no processo de ensino-aprendizagem de inglês, através de uma abordagem interdisciplinar com a Educação Artística, principalmente a área musical, no contexto da lecionação de inglês curricular do 1º ciclo.

1.4 Questões fundamentais do estudo

Este estudo foca-se na articulação de conteúdos e descritores de desempenho de inglês curricular com os de música, em contexto de aprendizagem da língua inglesa. Algumas atividades trabalhadas em contexto de sala de aula serão articuladas com a expressão dramática e/ou com a expressão físico-motora, nomeadamente os gestos e

movimentos corporais/dança, que lhe imprimem um carácter mais dinâmico e promotor de aprendizagem, num contexto de interdisciplinaridade.

Pretende-se investigar e analisar que contributos pode ter a educação artística, principalmente a música, no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, assim como, que conteúdos e recursos se podem introduzir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do inglês. Neste contexto é ainda importante inferir que atividades podem ser promovidas para motivar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa e melhorar o seu desenvolvimento linguístico.

Com este estudo propõem-se as seguintes questões:

- Qual é o impacto da articulação do ensino do inglês com a música, na aprendizagem da língua inglesa, com alunos do 4º ano?
- Quais são os benefícios da articulação de inglês e da música no processo de ensino-aprendizagem?
- Que tipo de atividades promovem a motivação e o interesse na aprendizagem da língua inglesa?

1.5 Finalidades do estudo

Para este estudo, apresentam-se as seguintes finalidades:

- Investigar teorias e práticas interdisciplinares do ensino da língua inglesa em articulação com a área da música;
- Implementar e testar atividades interdisciplinares motivadoras no processo de ensino aprendizagem do inglês;

- Avaliar o impacto da articulação do ensino do inglês com Educação Artística, principalmente com a área da música, na aprendizagem da língua inglesa com alunos do 4º ano de escolaridade.

Sumário

Neste capítulo apresenta-se uma introdução ao tema e a contextualização do projeto. Estão ainda tratados outros assuntos: a declaração do problema; a pertinência deste estudo em contexto educativo; as questões fundamentais do estudo, às quais serão dadas as respostas na conclusão; e, por fim, as suas finalidades.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

2. Introdução e finalidades

No segundo capítulo desta dissertação apresenta-se a revisão da literatura, com descrição e definição de alguns conceitos e das palavras-chave. Abordam-se algumas considerações sobre educação artística em contexto educativo, inglês curricular no 1º ciclo e o papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem de inglês em articulação com atividades da área musical.

2.1 Conceitos

2.1.1 Inglês Curricular 1º ciclo

A língua inglesa é falada por milhões de pessoas como meio de comunicação preferencial no mundo dos negócios/trabalho, do lazer e dos estudos, nomeadamente como aprendizagem de uma segunda língua em contexto escolar, em países onde não é língua materna ou língua oficial.

Como referido anteriormente, o Conselho da Europa sugeriu a aprendizagem de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade.

Cientes desta realidade, o ME, nomeadamente a Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, em julho de 2005, apresentou o *Programa de Generalização do Ensino do Inglês*, implementado inicialmente nos quatro anos de escolaridade, do 1º ciclo, do ensino básico, como oferta educativa extracurricular (AEC), através do Despacho n.º 14753/2005, revogado em 2008 pelo Despacho 14460/2008, de 26 de maio, cujas bases se encontram ainda em vigor, mas já sofreu algumas alterações através do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho.

No Despacho n.º 14753/2005, acerca do enquadramento pedagógico, pode ler-se:

Tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, a aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia.

Além disso, a oferta do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico assume também o objectivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo (ME. 2005, pág. 9786).

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico visa promover a igualdade de oportunidades, reconhecendo a importância da aprendizagem de uma segunda língua, antes do 2º ciclo.

Pereira (2010) investigadora e professora que trabalhou vários projetos no âmbito do ensino do inglês, afirmou que

(...) o Programa apresenta falhas ao nível da sua organização curricular, diferenciando o ensino de Inglês das restantes áreas curriculares e remetendo-o ao estatuto de enriquecimento do currículo nuclear, revelando, assim, falta de equidade. A clara contradição entre princípios de igualdade e de integração e práticas de frequência facultativa e dissociadas do currículo, justifica a mudança traduzida numa nova proposta de organização curricular do 1º Ciclo, integrando o Inglês como área disciplinar, que permita não só a reestruturação do PGEI, mas também do próprio currículo do 1º Ciclo do EB, percepcionado de forma integrada e participada (Pereira, 2010, p. 8).

Em Portugal, desde o ano letivo 2005/2006, tirando projetos privados ou projetos de professores/investigadores em contexto escolar, o ensino da língua inglesa é lecionado nas salas de aula portuguesas como AEC, até ao ano letivo 2015/2016, para todas as turmas do ensino básico. No entanto, este ensino não chegava a todos os alunos, ou não chegava com as mesmas condições equitativas. O meio rural, devido à distância dos grandes centros urbanos, nem sempre tinha/tem a oferta de inglês como AEC (ou outras), porque existe a dificuldade de encontrar docentes ou técnicos que se predisponham a trabalhar a recibos verdes, com horários reduzidos que mal pagam as despesas mensais.

Como AEC, o inglês e outras áreas como: a música, a dança, a expressão dramática ou a expressão físico-motora, não têm obrigatoriedade de matrícula; a sua inscrição é facultativa e apenas participavam nestas atividades extracurriculares os alunos interessados. No caso do inglês foi trabalhado em contexto de AEC com carácter lúdico-pedagógico, sem manual, ou com manuais cedidos pelos agrupamentos ou Câmaras Municipais, abordando temáticas de forma criativa, lúdica, mais vocacionada para a

oralidade e em interdisciplinaridade com outras áreas de EA. Alguns agrupamentos articulam inglês AEC com as áreas curriculares do 1º ciclo e são trabalhadas competências e desenvolvidas atividades em parceria e articulação com os professores titulares de turma.

Desde o ano letivo 2015/2016, mantiveram-se as mesmas áreas AEC para todos os anos de escolaridade, exceto o inglês que se manteve em formato AEC no 1º e 2º anos, nos mesmos moldes trabalhados em anos anteriores, mas mudou no 3º e 4º anos para inglês curricular.

Neste sentido, o inglês curricular integrou o horário do 1º ciclo, nos 3º e 4º anos, acrescentando duas horas letivas às vinte e cinco horas semanais. Até ao ano letivo 2019/2020 a lecionação de inglês funcionou nestes moldes. No ano letivo de 2020/2021 o 3º ano de inglês curricular integrou o horário semanal das vinte e cinco horas letivas no 3º ano e no ano letivo de 2021/2022 o mesmo acontecerá com o 4º ano. Assim, já a partir do próximo ano letivo a língua inglesa será lecionada como disciplina curricular, integrada no currículo do 1º ciclo, no 3º e 4º anos, como forma de promover um ensino igualitário de qualidade para todos os discentes.

Relativamente ao 1º e 2º ano, em alguns agrupamentos, o inglês manteve-se como oferta facultativa de AEC; outros agrupamentos ofereceram outras áreas: educação musical, atividade física e atividades lúdico-expressivas (ALE), ficando o inglês exclusivamante para o 3º e 4º anos, como disciplina curricular.

Em 2015, em associação com a APPI, Associação Portuguesa de Professores de Inglês, o ME - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular elaborou um documento designado *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, que assenta em diversos saberes interligados entre “o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, a psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento, a língua e culturas de expressão inglesa, as metodologias de ensino e aprendizagem de línguas” (ME, 2015, p. 9), estipulando práticas pedagógicas diversificadas e diferenciadas, que visam a aprendizagem de inglês no 1º ciclo com competências e metas especificadas em documentos oficiais do ME.

É assim reconhecida a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira numa idade mais precoce e este documento foi elaborado partindo:

**Aprender inglês com música:
uma estratégia de aprendizagem lúdico-pedagógica**

- da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
- do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;
- dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
- do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania (ME, 2015, p. 9).

Foi necessário ajustar e reorganizar o ensino do inglês, que depois de alguns anos trabalhado como AEC, passou para disciplina curricular, sendo lecionada por professores habilitados para a docência de inglês, tendo sido criado um novo grupo de recrutamento específico, o grupo 120.

Através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o currículo nacional do ensino básico é atualizado, acrescentando às vinte e cinco horas semanais de atividade letiva, mais duas horas semanais de inglês curricular, para os 3º e 4º anos. Neste documento são emanadas um conjunto de medidas com o objetivo de garantir um ensino de qualidade e são homologadas as *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico - 1º ciclo*, com os princípios básicos, finalidades, objetivos e conteúdos a abordar nestes anos de escolaridade.

Ao nível do inglês curricular, com metas e orientações específicas, com programas curriculares para cumprir e diversas diretrizes, o ensino é lecionado por professores habilitados, alguns dos quais com formação específica nesta área. Muitos professores de inglês, sem colocação no seu grupo de recrutamento, aceitaram concorrer ao novo grupo de recrutamento (grupo 120) e lecionar neste nível de escolaridade.

A disciplina de inglês é uma das disciplinas com maior insucesso escolar no 2º ciclo, só superada pela matemática. A DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017) apresentou um estudo sobre o desempenho dos alunos no ensino público, no 2º ciclo, tendo em consideração os resultados obtidos em todas as disciplinas de 5º e 6º anos de escolaridade.

Apesar dos objetivos e conclusões deste estudo serem muito interessantes, importa agora salientar que nos indicadores globais, a disciplina de inglês surge no segundo lugar, tanto no 5º, como no 6º ano, nos índices de percentagem de alunos com classificação final negativa na disciplina (DGEEC, 2017).

A DGEEC aponta como uma das justificações (para estes resultados) uma relevante correlação entre o sucesso escolar e o nível socioeconómico dos alunos. Outra justificação é o desajuste dos programas relativamente à idade dos alunos.

Outras razões são apontadas, como: desmotivação, falta de interesse e a perceção de que a aprendizagem de uma língua não é algo importante. A aprendizagem do inglês, continua a ser desvalorizada por algumas famílias, embora se comprove com imensos estudos a importância da aprendizagem de uma segunda língua, neste caso específico, o inglês, considerada uma língua universal e uma das mais faladas no mundo, quer em termos profissionais, escolares e de lazer. Além disso, alguns alunos dos 2º e 3º ciclos consideram a disciplina difícil e com metodologia pouco atrativa e motivadora (DGEEC, 2017).

Numa “sondagem” informal a colegas de 2º ciclo foi possível aferir que o sucesso dos alunos na disciplina de inglês ainda não alcançou os objetivos pretendidos. Esta recente mudança educacional (inglês curricular 3º e 4º anos) poderá não ter tido tempo suficiente para conseguir os resultados pretendidos, nomeadamente a melhoria dos resultados académicos dos alunos do 2º ciclo.

Portanto, se o objetivo primordial é objetivamente melhorar os resultados académicos nesta disciplina e, por isso, se implementou uma medida para concretizar este objetivo, importa, pois, refletir sobre o trabalho realizado desde a implementação do inglês curricular no 1º ciclo. Os cinco anos que passaram parecem ainda insuficientes para se aferirem conclusões específicas.

Lecionar/ensinar uma nova língua, neste caso, o inglês, no 1º ciclo, engloba um conjunto de objetivos, metas e estratégias diversificadas adequadas às idades das crianças e às suas características individuais e sociais.

Estudos apontam como bastante vantajosa a introdução de uma nova língua em crianças tão jovens (7-10 anos).

As principais vantagens apontadas para a aprendizagem de uma nova língua nos primeiros anos de escolaridade são:

- o conhecimento de uma nova língua e cultura;
- a capacidade de melhorar a comunicação e compreensão;
- a exploração de novos conhecimentos no contacto com uma nova língua.

Outra justificação apontada remete para a facilidade que a criança de tenra idade tem em compreender e imitar o que ouve. Existem ainda fatores de ordem física, cultural e social (Pereira, 2010, p. 25-26).

Mas não existe ainda consenso quanto a esta temática; há alguma discrepância quanto à idade ideal para iniciação da aprendizagem de uma segunda língua.

Pereira (2010) cita Brumfit (1995) e Cohen (1991) para confirmar a ideia de que o 1º ciclo é a altura ideal para iniciar estas aprendizagens. Estes autores referem:

(...) uma maior plasticidade das estruturas cerebrais antes da puberdade, acrescentando que as crianças, neste nível etário, ainda não possuem preconceitos relativamente a outras línguas e culturas e se encontram, por isso, mais motivadas. Mais ainda, os autores afirmam que as aprendizagens efectuadas, nos primeiros anos de escolaridade, estão mais articuladas com a realidade, fazendo com que esta aprendizagem constitua uma verdadeira experiência de comunicação efectiva, alicerçada nos contextos (Pereira, 2010, p. 26).

As Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico, foram homologadas a 19 de dezembro de 2014, através da Portaria n.º 260-A/2014, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 241, de 15 de dezembro de 2014. Este documento articula com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (artigo 14º) e altera os níveis de proficiência previstos nas Metas homologadas em 2013 (ME, 2015, p. 2).

Apresentam-se as metas de inglês, por domínio de referência e cada descritor/ponto tem metas mais específicas, podendo ser consultadas na íntegra, para melhor apreensão, no documento *Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico*. No que concerne o primeiro ciclo, nomeadamente o 3º e 4º anos, as metas nível A1 a atingir são as seguintes:

Compreensão oral/Listening

3º ano

1. Compreender sons, entoações e ritmos da língua.
2. Compreender palavras e expressões simples.

4º ano

3. Compreender palavras e expressões simples.
4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.

Leitura/Reading

3º ano

1. Compreender palavras e frases simples.

4º ano

2. Compreender frases e pequenos textos muito simples.

Interação oral/Spoken Interaction

3º ano

1. Expressar-se, com ajuda e de forma adequada, em diferentes contextos.
2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples.

4º ano

3. Expressar-se de forma adequada em contextos simples.
4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas.

Produção oral/Spoken Production

3º ano

1. Produzir com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua.
2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas.

4º ano

3. Produzir sons, entoações e ritmos de língua.
4. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas.

Escrita/Writing

3º ano

1. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas.
2. Produzir, com ajuda, frases simples.

4º ano

3. Utilizar palavras conhecidas.
4. Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado.

2.1.2 Educação Artística

A Comissão Nacional da UNESCO desenvolveu várias conferências centradas na Educação Artística e, em seguimento destas iniciou, em 2003, a promoção da I Conferência Mundial de Educação Artística, em Portugal. A cidade de Lisboa candidatou-se como sede desta conferência, sendo esta candidatura aceite pela Direção-Geral da UNESCO. Assim, em 2005, o Ministério da Educação em articulação com o Ministério dos Negócios Estrangeiros criaram a Comissão Organizadora da Conferência, com uma vasta e experiente equipa de profissionais de diferentes áreas, coordenada pelo doutor Carlos Melo Santos.

A preparação desta I Conferência Mundial de Educação Artística contou com a participação e colaboração de vários especialistas nacionais e internacionais, em estreita articulação com a Comissão Nacional da UNESCO e a Divisão das Artes da UNESCO.

Esta conferência contou com mais de mil participantes de cerca de noventa países, cumprindo os seus objetivos e lançando uma discussão pertinente e abrangente sobre a Educação Artística a vários níveis (Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

Após esta Conferência Mundial foi elaborado, em 2006, um *Roteiro para a Educação Artística* – sobre a temática *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*, editado pela Comissão Nacional da UNESCO, cujo objetivo principal prende-se com a promoção de um compromisso entre todas as partes envolvidas sobre a importância e o papel da Educação Artística no panorama educacional (formal e não formal). Pretende-se com este roteiro documentar “as mudanças e passos concretos necessários à introdução ou promoção da Educação Artística” e definir “um enquadramento sólido para futuras decisões e acções neste campo” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 4). Este roteiro pretende:

(...) comunicar uma visão e promover um consenso quanto à importância da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente; estimular a colaboração na reflexão e na acção; e reunir os recursos financeiros e humanos necessários para uma integração mais completa da Educação Artística nos sistemas educativos e nas escolas (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 4).

No referido documento especificam-se os objetivos fundamentais da Educação Artística, com um plano delineado com propostas concretas e diversificadas de como desenvolver e promover atividades nesta área, a citar:

- Defender o direito humano à educação e à participação cultural, consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem;
 - Desenvolver capacidades individuais;
 - Melhorar a qualidade da educação;
 - Promover a expressão da diversidade cultural.
- (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 5-9).

Mas quando se discute e refere a Educação Artística, fala-se em concreto de quê? Fala-se de arte, que é um conceito tão ambíguo e muito diversificado, consoante a cultura e socialização de cada país. No entanto, encontram-se vários pontos comuns e consenso relativamente às áreas artísticas, nomeadamente a dança, a música, o teatro/drama e a poesia, na maioria das culturas, mas mais abrangente noutras, englobando também uma enorme diversidade artística que aborda as artes plásticas/visuais (em diversas formas criativas e diferentes materiais), a fotografia, o design gráfico, as artes decorativas, o património, o cinema, o teatro, entre tantos outros. No fundo, arte poderá ser entendida como uma forma de comunicação, dependendo do produtor e do recetor, a arte poderá ser interpretada de diversas formas.

Sobre o valor da arte, Swanwick (1988) refere um relatório da Gulbenhian (1982) que reúne respostas sobre o “value of art”.

Here the arts are seen as distinct categories of understanding, special forms of thought; they give us a grasp of the “growth and tenor civilization”; they are ways of having ideas, of bringing about new insights and illuminations; (...) they utilize the right hemisphere of the brain, with its propensity for dealing with the sensuous, intuitive and spatial elements of perception and action” (Swanwick, 1988, p. 35-36).

O mesmo autor destaca ainda que a arte tem vários benefícios, desenvolvendo diversas habilidades e qualidades individuais, permitindo expressividade de sentimentos e sensações, positivos ou negativos. Este aspeto menos mensurável e objetivo acarreta algumas dificuldades numa definição específica de arte, mas é incontornável a sua importância em contextos educativos, onde se encara a arte como uma forma de brincar (*play*), pois as atividades desenvolvidas trabalham frequentemente a imitação e a imaginação, características fundamentais no desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento mental das crianças. A sua capacidade de transformação deve ser bem explorada, promovendo experiências e vivências cruciais para o crescimento emocionalmente saudável (Swanwick, 1988). Este autor vê o professor com um importante papel de transmissão de conhecimento, podendo ser o veículo condutor entre uma dinâmica mais científica e humanística e outra mais artística, promovendo as artes como forma de expressão, criatividade, motivação e desenvolvimento emotivo.

A abordagem à EA pode ser em contexto formal ou não formal, não esquecendo que a imaginação, a criatividade e a inovação estão inerentes à condição humana e que a sua relação depende da cultura e da educação individual.

Concentrando este conceito na educação formal,

De acordo com a investigação disponível, os contributos da Educação Artística situam-se, sobretudo, ao nível da capacidade de iniciativa, da imaginação e inteligência emocional, do desenvolvimento moral e cognitivo, da capacidade de reflexão crítica, do sentido de autonomia, bem como da liberdade de pensamento e de acção (Matos, 2006, p. 28).

Salienta-se, de seguida, a abordagem à Educação Artística em contexto escolar.

2.1.3 Educação Artística em contexto escolar

Antes da pandemia, viviam-se tempos de alguma mudança e assistia-se já a uma considerável diversidade artística, bastante variada, com propostas de imensas atividades ligadas à arte e à cultura. No entanto, é perceptível que esta oferta era ainda insuficiente a nível escolar e social e nem sempre chegava à população em geral, sendo muitas vezes direcionada para um público-alvo. Com a pandemia, esta situação agravou-se drasticamente e os pequenos passinhos dados em direção a um futuro mais risonho para a comunidade artística e cultural, rapidamente se transformaram numa passada gigantesca para um passado que ninguém quer ver repetido. É que nem sequer se fala em estagnação, mas sim em retrocesso, em diversas áreas artísticas e culturais que começavam a ter resultados muito positivos de aceitação e integração social/individual.

Estes tempos difíceis em que vivemos (pandemia Covid-19), fortemente condicionados por quarentenas, confinamentos e orientações governamentais com leis e restrições apertadas, facilmente nos levam à conclusão de que a arte e a cultura ocupam um importante espaço na sociedade, mas não lhe é imputado o seu real valor e muito menos garantida a sua estabilidade na representatividade social, pessoal e comunitária. A cultura e os artistas passaram para segundo plano.

Relativamente ao panorama nacional, em contexto escolar, pode-se referir que é do conhecimento geral que a EA tem pouca expressividade nas práticas letivas dos docentes. Muitos professores têm pouca formação na área e com um programa curricular extenso, parece quase “instintivo” que deixem a *Arte* para segundo plano e se foquem mais nas disciplinas consideradas “estruturantes”. No entanto, a EA é importantíssima para a formação da criança e deve ser trabalhada de forma ativa e interdisciplinar, com atividades específicas focadas nos objetivos das diversas áreas curriculares desta área.

Da parte do Ministério da Cultura, parecia haver vontade de melhorar este panorama, mas ao mesmo tempo anunciou-se para o ano civil de 2019 uma baixa percentagem de fundos para a arte e para a promoção da cultura, revelando aquilo que parece um desinvestimento nestas áreas. Claro que a pandemia veio piorar este cenário, a vários níveis.

Encontramos, contudo, nesta situação pandêmica um contrassenso. Se por um lado, se desinvestiu na cultura e nas artes e se fecharam “portas” devido ao confinamento e regras rígidas de distanciamento social, que proibiram eventos artísticos; por outro lado, a pandemia, que trouxe quarentenas e confinamentos, veio confirmar a importância das Artes na vida social das pessoas e na interação e desenvolvimento pessoal. Foram vários os casos noticiados de artistas e estudantes de várias áreas ligadas à EA que se propuseram a mostrar o seu talento e trabalho nas varandas de suas casas ou nas janelas, mas também, de forma mais profissional e/ou de lazer, nas diversas redes sociais, que, de repente, passaram a desempenhar um papel importantíssimo no panorama cultural e social. Ou seja, dá-se valor cultural e social, reconhecendo a sua importância na sanidade mental dos artistas e da população em geral, ao mesmo tempo que se desinveste e não se procuram alternativas para solucionar este problema que afeta milhares de profissionais desta área.

De repente, temos pessoas “fechadas” em casa. Temos escolas fechadas e milhares de crianças sem poder sair de casa. Esta terá sido a faixa etária mais prejudicada e com efeitos colaterais a longo prazo mais preocupantes. Ainda há pouca informação detalhada ou estudos realizados neste âmbito, mas em breve poderá ser possível dar a conhecer os efeitos da pandemia na população mais jovem, nomeadamente nos alunos do 1º ciclo, que, de repente, se viram privados de uma vida normalizada.

Com escolas fechadas e Ensino a Distância (E@D), alunos e professores tiveram rapidamente de se adaptar a uma nova realidade. Tentou-se trabalhar o currículo em aulas online, mas se as dificuldades eram muitas em contexto escolar presencial, durante esta pandemia, em pleno confinamento, o trabalho realizado em todas as áreas sentiu várias adversidades e as dificuldades encontradas nem sempre tiveram solução adequada.

Voltando ao contexto escolar, antes da pandemia, já se verificava que a arte tinha um estatuto pouco privilegiado no currículo nacional e o trabalho efetivo desenvolvido nas aulas de 1º ciclo era manifestamente insuficiente, com pouca expressividade nas práticas letivas dos docentes. Em tempos de pandemia, fez-se o que se pode, com a plena noção de que mais e melhor se poderia ter feito. Mas algumas crianças, com orientação, apoio e criatividade, conseguiram trabalhar várias competências da EA,

muitas vezes, como forma de distração e entretenimento, limitadas pelo espaço, pela falta de materiais, de condições físicas e/ou psicológicas.

Muitos professores têm pouca formação na área e com um programa curricular extenso, parece quase “instintivo” que deixem a *Arte* para segundo plano e se foquem mais nas disciplinas consideradas estruturantes. No entanto, a EA é importantíssima para a formação da criança e deve ser trabalhada de forma ativa e interdisciplinar, com atividades específicas focadas nos objetivos das diversas áreas curriculares da EA.

No 1º ciclo, a matriz curricular atribui cinco tempos semanais à Educação Artística e à Educação Física. É fácil perceber a insuficiência de tempo letivo quando a Educação Artística engloba diversas áreas, comparativamente às áreas de português ou matemática, que têm sete tempos letivos semanais cada uma. Este cenário piora bastante quando alguns agrupamentos incluem nestes cinco tempos letivos de Educação Artística, dois tempos e meio destinados ao intervalo dos alunos. Restam outros dois tempos e meio para distribuir pela Educação Física, Música, Artes Visuais e Expressão Dramática/Teatro ou outras. Apesar do currículo apontar diversas estratégias e ações a realizar em articulação com outras áreas disciplinares, a verdade é que poucas atividades são realmente operacionalizadas e o tempo destinado à AE (já excluindo a Educação Física) é insuficiente para trabalhar o currículo de cada área.

Os professores titulares de turma têm conhecimento do programa, mas a sua prática letiva assenta mais no trabalho escolar das áreas curriculares do português e da matemática, consideradas “mais importantes”, com carga horária semanal maior, com um extenso programa curricular; o que leva a deixar para segundo plano as áreas curriculares da EA. Este será um dos motivos, mas Melo (2005), refere ainda que as práticas escolares de EA, neste nível de ensino, nem sempre são trabalhadas de forma sistematizada e progressiva e aponta dois fatores; nomeadamente: a fraca formação de professores nestas áreas curriculares e a falta de articulação entre teorias e práticas educativas.

Ao longo dos últimos anos algumas mudanças foram surgindo, a ritmo lento, e sabemos que “na escola, o ensino de artes tem priorizado as artes visuais, ainda que pouco a pouco a dança, o teatro e a música venham ganhando espaço” (Oliveira, 2010, p. 86).

Também Sousa se debruça sobre esta temática referindo que

A Música, a Dança, o Teatro, as Letras e a Plástica não passam, segundo os defensores da transmissão do saber, de meras perdas de tempo porque não levam a empregos lucrativos, mas, por exemplo, em termos de saúde mental, se há Musicoterapia, Dançaterapia e Dramaterapia e não Geografioterapia ou Matematicoperapia, será porque as artes possuirão certamente uma maior valência sobre o equilíbrio da personalidade e a formação do ser do que as disciplinas de transmissão de saberes (Sousa, 2003, p. 113).

No seguimento desta ideia, acrescenta-se que não existem disciplinas estruturantes, com mais ou menos valor, todas elas, devidamente enquadradas no programa curricular, devem ser trabalhadas em benefício do sucesso académico dos alunos, assim como da sua formação pessoal.

Todas as disciplinas visam promover o desenvolvimento das áreas de competências e aprendizagens essenciais apontadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)*. Com este novo documento, começa-se a refletir, cada vez mais, nestes pressupostos e a tomar consciência que estas áreas são importantíssimas para o desenvolvimento da criança.

Aos poucos a realidade nas escolas vai mudando, mas ainda com certas resistências e metodologias de trabalho já bastante formatadas, que impedem uma nova direção no ensino. O ME tem incentivado algumas medidas para fomentar a prática da Educação Artística. Uma das medidas que se aplica em alguns agrupamentos de escolas é o trabalho colaborativo entre docentes especializados em alguma área da Educação Artística com o professor titular de turma. Mas a principal medida foi a implementação das Provas de Aferição, que no 1º ciclo, avalia as competências adquiridas pelos alunos em todas as áreas curriculares, inclusive todas as áreas da Educação Artística.

Em abril de 2016, o ME procede à alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012, onde ficam estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos de todos os níveis de ensino e da avaliação das competências essenciais a adquirir. Como objetivo ficam definidas: a avaliação dos conhecimentos e capacidades de todos os alunos, assim como do processo de desenvolvimento do currículo. É então homologado o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que vem alterar o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na redação conferida pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho e 176/2014, de 12 de dezembro.

Este Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril apresenta os princípios orientadores da avaliação do ensino e das aprendizagens efetuadas pelos alunos desde o 1º ano de escolaridade até ao ensino secundário. E se nos 9º, 11º e 12º anos de escolaridade se mantiveram os exames nacionais, no 4º e no 6º ano estes exames foram anulados. No entanto, surgem novas orientações para os 2º, 5º e 8º anos. Nestes anos de escolaridade são implementadas as provas de aferição, seguindo um novo modelo avaliativo, mas centrado na avaliação formativa, com características de avaliação aferida num modelo integrado de avaliação com o propósito de aferir conhecimentos e processos.

No que diz respeito às provas de aferição do 2º ano de escolaridade, estas recolhem informação de todas as áreas do currículo escolar, sendo essa avaliação enviada aos agrupamentos (direção e professores) e aos pais e/ou Encarregados de Educação, com informação detalhada sobre as competências que cada aluno/educando conseguiu aprender/apreender, usando terminologia apropriada às capacidades e dificuldades de cada discente.

O currículo nacional do ensino básico está muito direcionado para as chamadas disciplinas estruturantes, como se a formação do ser/aluno, necessitasse apenas de conhecimento científico e se desvalorizassem as disciplinas ligadas à EA.

No entanto, estas provas de aferição vieram alterar apenas a metodologia e trabalho nos anos de escolaridade em questão, porque os restantes anos letivos continuam com metodologia e estratégias similares aos anos anteriores.

As áreas das línguas e das ciências exatas ocupam grande parte do currículo, existindo um desequilíbrio enorme relativamente às disciplinas das artes visuais (pintura, desenho, fotografia, cinema, escultura, cerâmica, etc.) ou artes performativas (dança, música e teatro). Neste caso, até poderíamos incluir o teatro nas artes literárias, mas sabemos que o currículo de português trabalha de forma pouco sistemática e criativa a expressão dramática e a poesia. Sabemos que as artes visuais são abordadas de forma aligeirada, inseridas, muitas vezes, nas planificações de algumas disciplinas, em articulação ou interdisciplinaridade e para celebrar datas especiais: festa de Natal, festa de Finalistas, Carnaval, Dia do Pai, Dia da Mãe, entre outras.

“Não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser” (Sousa, 2003, p. 20).

2.1.4 Música - currículo 1º ciclo

Só muito recentemente a música entrou no currículo nacional do ensino básico e ainda persiste um pouco a ideia de que é uma área “secundária”, pouco trabalhada em contexto escolar no 1º ciclo, com carácter mais lúdico e associada a festividades ou trabalhada em articulação com outras áreas.

Wuytack (1995) refere a importância da música em contexto educativo e social, mas reconhece o longo caminho a percorrer para se impôr no currículo nacional. Estas afirmações continuam muito atuais, mesmo passados já 25 anos. Portanto, pouco se alterou no panorama educativo, a nível da concretização e operacionalização de estratégias e metodologias do ensino da música. Embora ele se direcione mais para o 2º ciclo, a verdade é que no 1º ciclo ele considera que a situação é ainda mais preocupante, com currículos centrados no “ler, escrever e contar”, o que se reflete na quase ausência de atividades musicais, partilhando da mesma ideia e reflexão de muitos outros autores, de que os docentes de 1º ciclo não estão habilitados para a realização destas atividades, por falta de empenho ou falta de formação.

A influência da música na formação pessoal e social do ser humano é importantíssima e estamos longe de reconhecer o real valor desta área, principalmente ao nível do desenvolvimento pessoal da criança. Mas se nos alongarmos neste tema, certo é que a criança que não aprende música, não desenvolve certas competências e “as consequências desta situação traduzem-se na reduzida formação musical dos cidadãos, em geral” (Wuytack, 1995, p. 9). Este autor acrescenta que é necessário repensar o valor da música na nossa sociedade, principalmente na educação, porque a música é “subvalorizada” nas nossas escolas e é preciso criar condições para alterar esta situação.

Wuytack (1995) refere-se a Carl Orff e Zoltán Kodály como dois importantes pedagogos musicais que

(...) afirmaram que a música é acessível a todos e que todos podem seguir uma educação musical. Observando a criança, descobriram que ela é capaz de fruir a música e de criar, sem ter estudado as leis da composição; que pode intuitivamente entrar em contacto directo com emoção e a experiência estéticas. Esta constatação implica uma concepção de educação musical ligada às faculdades da criança. Será, então, necessário elaborar metodologias destinadas não apenas aos seres excepcionalmente dotados, mas a todas as crianças (Wuytack, 1995, p. 10).

Swanwick (1994) afirma que “There are layers of musical meaning, some beyond the reach of other forms of discourse and some much more accessible to talk, instruction, analysis (p. 1). O valor/poder que atribui à música é para ele fonte de conhecimento. No seu livro *Musical Knowledge*, ele afirma que:

(...) value of the strange activity we call music, to show why music can be considered to be a form of knowledge and how direct knowledge of music might best be facilitated (Swanwick, 1994, p. 2).

A música interpretada (no papel do músico/interprete) ou ouvida (no papel de ouvinte) tem o poder de mudar mentes, melhorar a socialização e dar conhecimento e aprendizagem ao ser humano. Descartada do ensino global,

(...) muito modestamente em academias e conservatórios, a música esteve muito tempo confinada à formação de músicos e, também desequilibradamente nesta área, predominando a formação de instrumentistas, de executores, com quase nenhuma preocupação na formação de compositores, de criadores (Sousa, 2003, p. 18).

No livro *A Basis for Music Education*, Swanwick aborda formas de ensino-aprendizagem da música e apresenta uma proposta metodológica, com uma forte componente estética, pois a música é uma excelente forma de comunicação expressiva e dinâmica. “I believe it is especially helpful to map out the various ways in which people actually relate to music, how we connect with it, how we come to *know* it.” (Swanwick, 1979, p. 41).

O mesmo autor, escreveu o livro *Teaching Music Musically* (1999) destinado a professores, onde aborda o ensino da música, incluindo práticas e estratégias estimulantes de trabalho prático em contexto educativo, com exemplos de atividades. Para Swanwick a música tem um sentido metafórico e é uma metodologia eficaz para trabalhar a educação musical, a compreensão musical e a sensibilidade auditiva.

I shall now argue that in musical engagement the metaphorical process functions on three cumulative levels. These are: when we hear “tones” as though they were “tunes”, sounds as expressive shapes; when we hear these expressive shapes assume new relationships as if they had “a life of their own”; when these new forms appear to fuse with our previous experience... (Swanwick, 1999, p. 13).

Wuytack é um conhecido músico e pedagogo que trabalhou em Portugal. Desde 1973, encetou vários Cursos de Pedagogia Musical, onde partilhou várias sugestões de atividades e estratégias para trabalhar em Educação Musical e elaborou diversos manuais para que todos os professores pudessem aceder às suas ideias e propostas de atividades e assim contribuir para divulgação das suas metodologias de trabalho e para

cumprir o objetivo de contribuir para a formação contínua dos docentes, mas também para promover o gosto pela música aos alunos do 2º ciclo.

Wuytack (1995) criou o “Projeto de Audição Musical Ativa” que “resulta de um estudo sistemático sobre o ensino da audição” e “desenvolveu um sistema de apoio à leccionação da audição a indivíduos não músicos; este sistema é baseado na visualização de um esquema da música, designado por *musicograma*” (p. 9).

A audição é fundamental e inerente a todas as atividades musicais, porque desenvolve a musicalidade individual. Segundo Wuytack (1995) as finalidades da audição musical são as seguintes, entre outras:

- desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- desenvolver um pensamento musical necessário à compreensão e à apreciação da música;
- apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical como a execução/interpretação e a criação/composição;
- promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música;
- desenvolver a audição interior e a memória musical;
- desenvolver as emoções e o sentido estético, levando à descoberta do “belo”, através de comentários sobre o carácter das músicas e das emoções que elas podem suscitar;
- estimular a capacidade crítica através da audição de músicas de vários estilos e épocas;
- promover a aquisição de uma cultura musical numa perspectiva multi-cultural dando também uma atenção particular ao conhecimento do património musical português;
- estimular o conhecimento das fontes de produção musical, nomeadamente, os timbres de instrumentos da orquestra;
- proporcionar audição da música “ao vivo” (...), levando a um conhecimento do meio musical envolvente (Wuytack, 1995, p. 11).

Aos poucos, a música tem vindo a ocupar um lugar mais relevante no currículo escolar nacional, mas ainda de forma pouco expressiva e englobando apenas os dois primeiros ciclos de ensino (3º ciclo e ensino secundário não têm música no currículo).

Existe ainda o ensino no Conservatório de Música ou outras escolas em regime privado, para todos os anos de escolaridade e o Ensino Articulado da Música, com

projetos de articulação entre escolas públicas e conservatórios (do 5º ao 9º anos, ou até ao 12º, mas já em outros moldes de ensino).

A conclusão a que se chega, neste ponto, é que quem quer estudar música opta pelo ensino nos diversos conservatórios espalhados pelo país, ou opta por escolas privadas. Como solução mais económica podem ainda inscrever-se em turmas de ensino articulado da música em escolas públicas.

Embora se encontre música em muitas áreas do saber e no nosso dia-a-dia, neste contexto, a abordagem é mais específica, no sentido de perceber, de que forma é trabalhada a educação musical, em contexto escolar.

Claro que se falamos em educação musical ao nível do 2º ciclo, a exigência na transmissão do saber é outra e convém ser feita por professores especializados e com formação musical.

Na educação musical pretende-se que a criança aprenda “música”: ritmo, melodia, os tempos, os compassos, a leitura de pautas, a técnica de tocar um instrumento. Há a transmissão de uma série de concepções que se pretende que a criança aprenda. O objectivo é a música (Sousa, 2003, p. 23).

Esta exigência não faz sentido quando falamos no 1º ciclo e não falamos propriamente em educação musical, mas sim em educação pela música.

Na educação pela música, pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação. O objectivo é a criança (Sousa, 2003, p. 23).

Sousa (2003) refere-se à educação como um fenómeno global. Daí que não podemos dissociar a educação num conjunto de disciplinas, em que, aparentemente, umas são mais “valorizadas” que outras, voltadas para a transmissão de saber e de conteúdos programáticos.

Todas as disciplinas têm o seu valor e as disciplinas das áreas da EA são muitas vezes colocadas em segundo plano, não lhes sendo dado o devido valor na formação global do aluno. Relativamente ao caso concreto da música:

O problema da educação é vasto e complexo. A música merece ocupar nela um lugar importante (...) favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora (Willems, 1970, p. 11).

Apesar do currículo nacional do ensino básico contemplar o ensino da música, ainda persiste um pouco a ideia de que é apenas disciplina no 2º ciclo. Portanto, no 1º ciclo tem um papel secundário. Por vezes, é trabalhada em interdisciplinaridade ou colaboração (práticas colaborativas) com um professor de música. No entanto, basicamente, é utilizada principalmente em festas, para celebrar datas especiais ou festas de escola, ou então como uma espécie de prémio de bom comportamento no final da aula. Vários professores utilizam a estratégia musical na introdução de um conteúdo novo ou como consolidação, mas principalmente no 1º ano de escolaridade. Neste caso, na introdução da aprendizagem de uma nova letra trabalha-se frequentemente esta aprendizagem associada a uma história e/ou canção. Parece mais uma estratégia lúdica, inserida numa planificação sem objetivos concretos e específicos. Alguns professores desconhecem as potencialidades da música e nem sempre valorizam a educação pela música como parte do processo de desenvolvimento da criança.

Na disciplina curricular de inglês, já se verificam algumas mudanças, principalmente porque ensinar uma língua a alunos com 7-10 anos exige metodologias diversificadas para captar a atenção e motivação dos alunos.

Segundo Andrade (2011):

(...) ainda que nos últimos anos se reconheçam à música e às canções uma grande importância no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ainda persiste a ideia, por parte de alguns docentes, de que uso das canções na sala de aula não é de grande relevância, qualificando a música com falta de pertinência e seriedade (Andrade, 2011, p. 13).

Sousa (2003) complementa esta opinião referindo que:

Os objetivos da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade. É efetuada por educadores e professores, que organizam as suas estratégias programáticas visando estes objectivos (Sousa, 2003, p. 18).

Um dos fundamentos apontados para a falta de atividades realizadas na área da música é a falta de conhecimentos por parte dos docentes. Sousa (2003) afirma que para trabalhar música ou educação musical em contexto de sala de aula, não é necessário que o professor titular tenha amplos conhecimentos nesta área; não é necessário saber tocar um instrumento, basta ter adquirido alguns conhecimentos psicopedagógicos. Assim, o professor pode trabalhar esta área proporcionando aos seus alunos interesse, motivação, iniciativa, desenvolvimento do sentido musical, pois é apenas necessário que goste de

crianças e de música. Os sons do ambiente, o manuseamento de objetos, falar, rir, movimentos corporais sonoros, ou simplesmente ouvir música é trabalho na área da educação musical, que tem um sentido bastante mais amplo que cantar ou tocar um instrumento.

Os objectivos não são o saber “tocar bem e afinado” ou “ler uma pauta”, mas a satisfação das necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação). O objectivo final não é o ser bom músico mas o ter uma personalidade equilibrada (Sousa, 2003, p. 20).

Um dos objetivos principais da música é proporcionar à criança um enriquecimento pessoal e social, assim como o desenvolvimento da sua personalidade a nível biológico, afetivo, cognitivo, social e motor.

Sousa (2003) vai mais longe ao afirmar que a música é “uma estratégia metodológica”, usada como “ferramenta pedagógica”, na medida em que se aprende através da música. Exemplifica o simples ato de falar, que em educação pela arte, não pertence ao domínio do português; pois a fala é a criação de sons (utilizando a voz como instrumento); sons com significados diferentes consoante o código sonoro-semântico utilizado (as várias línguas, além do português). Em concordância com esta ideologia, também o ato de escrever se inclui na área da expressão plástica, porque, de facto, nós desenhamos as letras. Neste sentido, a área do português trabalha em estreita articulação com a EA, mas não é sentido ou pensado assim pela maioria dos professores, alunos e E.E. Quando se fala em educação pela música ou educação musical, o sentido é bastante mais amplo e não tão simplista, como esta exemplificação.

As canções têm diferentes finalidades e podem ser usadas em diferentes contextos, dependendo dos objetivos, por exemplo: trabalhar vocabulário, trabalhar a pronúncia, desenvolver a oralidade e motivar os alunos para a aprendizagem, entre tantas outras.

No documento orientador *Aprendizagens Essenciais da Educação Artística - Música*, esta é referida como uma arte e é “uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade. A música é uma prática social comunicativa e expressiva” (ME, 2018, p. 1). Esta área permite ao aluno um enriquecimento sociocultural, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA).

É assim que podemos olhar para a música, como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças. Desta forma, propõe-se que, à medida que progridem, os alunos aprofundem a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais, permitindo criar, recriar e ouvir através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de composição, de escuta, de reflexão, de movimento, de interpretação (no sentido de performance), contribuindo para a sua formação como sujeitos criadores e fruidores de Música (ME, 2018, p. 2).

O documento *Aprendizagens Essenciais da Educação Artística - Música* (2018), identifica ainda os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que o aluno deve ser capaz de realizar/ter no final do 1º ciclo, ao nível da experimentação e criação; interpretação e comunicação; apropriação e reflexão. Apresenta ações estratégicas de ensino orientadas para o PA, com exemplos de ações a desenvolver no âmbito desta área e algumas dessas atividades em articulação e/ou interdisciplinaridade com outras áreas, principalmente com a língua portuguesa.

Willems (1970) estudou e tentou perceber a importância que a música tem no desenvolvimento infantil e dedicou-se a uma nova metodologia de trabalho, influenciada pela psicologia. Este pedagogo aborda a música sob uma perspetiva psicológica, num contexto de pedagogia musical intrinsecamente ligada ao ser humano, à natureza e à vida.

Ao falar da natureza da música, pensamos primeiro que tudo nos três elementos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia (...) permite-nos estabelecer paralelos comprovativos com a natureza humana, pois estes três elementos, nos seus momentos característicos, são respectivamente tributários da vida fisiológica, afetiva e mental (Willems, 1970, p. 15).

Wuytack (1995) considera que o desenvolvimento musical é intrínseco ao desenvolvimento do sentido artístico. A arte, no seu todo, é importante para “estimular a produção de actividades integradas e interdisciplinares” (p. 11). No caso da música, especificamente, ele apresenta várias sugestões de atividades a implementar em contexto de sala de aula, de forma articulada com outras áreas disciplinares, retirando, assim, a função secundária que lhe é tantas vezes atribuída. Destaca-se por exemplo: “elaborar uma música para uma história” (p.11). Refere ainda a importância da audição musical em contexto escolar, com a implementação de atividades, onde a audição tem um papel preponderante, porque sendo “a própria razão da existência da música (...) contribui decididamente para o desenvolvimento musical do indivíduo” (Wuytack, 1995, p. 11).

São várias as finalidades que Wuytack aponta ao nível da audição musical, destacando-se:

- desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- desenvolver um pensamento musical necessário à compreensão e à apreciação da música;
- apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como execução/ interpretação e a criação/ composição;
- promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música;
- desenvolver a audição interior e a memória musical;
- desenvolver as emoções e o sentido estético (Wuytack, 1995, p. 15).

Barreira (2009) investigou a música e os seus efeitos terapêuticos, constatando que esta desenvolve inúmeras capacidades, nomeadamente, capacidades biológicas, fisiológicas, psicológicas, intelectuais, sociais e espirituais (p. 197).

Este autor cita Willems (1970) para complementar a sua ideia de que

Desde a mais remota antiguidade, os benefícios terapêuticos da música têm sido reconhecidos. Temos testemunhos dos Gregos, dos Árabes e dos Hindus, e se levarmos em conta o poder mágico do som e do ritmo, encontramos entre os negros, como de resto em toda a Idade Média, documentos referindo-se ao poder curativo da mesma” (Barreira, 2009, p. 197).

É atribuída à música a capacidade de expressividade, mas também de representação e comunicação, através da qual podemos exprimir sentimentos, emoções, intenções e desejos. A música “preocupa-se em utilizar o som e as várias formas sonoras para melhorar o estado psicofísico dos sujeitos aos quais é aplicada, abrir e corrigir os canais de comunicação” (Barreira, 2009, p. 212).

A música pode ser entendida como um estímulo que facilita a comunicação, a sensibilidade, a expressividade e a participação, mas também a motivação.

Além de criarem um ambiente relaxado e motivador na sala de aula e de quebrarem com a monotonia, também as canções possuem uma característica que lhes confere suma importância no domínio do ensino-aprendizagem; são um material autêntico e sendo que a aula deverá, sempre que possível, espelhar a vida real, de forma a tornar as actividades significativas, nada melhor do que explorar todo o potencial didático que as canções encerram (Andrade, 2011, p. 15).

No contexto do inglês curricular, as atividades trabalhadas em sala de aula costumam ser preparadas e planeadas de forma a diversificar metodologias e, principalmente, como fator motivacional para a aprendizagem. Se alguns jogos e

atividades são extremamente benéficos na aprendizagem da escrita, cujos bons resultados se observam nas fichas de avaliação, já no domínio da oralidade é a música, canções entoadas com gestos/mímica associados ao significado da palavra/mensagem, que mais cativam a atenção e participação dos alunos. O mesmo não se verifica na leitura dialogada, onde se confirma alguma inibição e alguma dificuldade na pronúncia das palavras/frases. A repetição na canção, aliada à musicalidade, é uma mais-valia para a memorização, concentração e motivação. Quando a música/canção é apropriada ao conteúdo a adquirir com letra modificada ou criada propositadamente com esse objetivo, verifica-se uma melhor consolidação da aprendizagem. “O poder da música de aguçar a curiosidade foi comprovado em atividades que visam o desenvolvimento do vocabulário” (Kuriki, 2013, p. 109).

Andrade (2011) refere que a música proporciona um ambiente favorável à aprendizagem, motivando uma atitude positiva, um cenário agradável e uma atmosfera aprazível. As canções, cantadas em grande grupo, permitem que todos os alunos participem, mesmo os mais tímidos. Tem-se verificado, em contexto de sala de aula, que estas atividades além de extremamente motivadoras, são fundamentais na aprendizagem da língua, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais estimulante, que reforça o aumento da confiança, a autonomia e a autoestima dos alunos. Neste tipo de contexto, os alunos juntos, ou em grupo, criam um ambiente propício à aprendizagem de todos.

É necessário desmistificar a ideia de que a canção só poderá ser usada na sala de aula como elemento lúdico ou como prémio de bom comportamento ou então para preencher momentos vazios na planificação e conferir à canção e à música o seu lugar de importância, enquanto um potencial didático de grande envergadura. (Andrade, 2011, p. 14)

A música e as canções quebram a monotonia, pois são um material autêntico que torna as aprendizagens mais significativas, com um enorme potencial didático. Segundo Kuriki (2013) e Souza (2014) a música estimula a memória, a inteligência, a percepção do mundo que nos rodeia, a imaginação, a criatividade e a curiosidade; promove um ambiente favorável à motivação para a aprendizagem.

É nesse momento que a música é apontada como uma estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Além de ser uma linguagem universal, que faz parte da história da humanidade desde as primeiras civilizações, abarca aspectos sociais que fazem parte do conhecimento do mundo dos alunos; é vista como algo real, que tem o poder de transformar a realidade em que vivem e aproximar as pessoas. A utilização da música promove um ambiente solidário de aprendizagem

oral, escrita e tecnológica. Pode-se aliar a aprendizagem à emoção, diminuir certas tensões em sala de aula, amenizando problemas de indisciplina, promovendo um ambiente favorável, de sensibilidade cultural e de sintonia entre professores e alunos (Kuriki, 2013, p. 108).

Souza (2014) afirma que a música utiliza atividades práticas em contexto escolar para a consolidação de conteúdos, atividades que estão diretamente relacionadas com a motivação e a autoconfiança. A música ajuda o aluno a reter informação, o que propicia uma melhor aprendizagem dos vocábulos da língua inglesa. “Neste contexto, dentro da sala de aula, a música aparece como um recurso muito útil, importante e motivador” (Souza, 2014, p. 7).

Vários estudos apontam para uma aprendizagem interdisciplinar, focando essencialmente as áreas de EA. A operacionalização de estratégias e articulação da língua inglesa com a EA, nomeadamente a área musical, é uma excelente forma de promover o sucesso escolar, motivando os alunos e contribuindo para um maior empenho, interesse e motivação para a aprendizagem da língua.

Legg (2009) afirma que a música tem sido observada como um fenómeno pelo impacto que tem no sucesso escolar dos alunos e este facto tem sido amplamente debatido. Referencia que vários estudos realizados enfocam que a música melhora os resultados académicos e utilizada fora do contexto de aula musical, como ferramenta em articulação com outras áreas “employed as a teaching tool in the modern foreign languages (MFL) classrooms, can help accelerate pupils’ language learning” (p. 2). Legg faz referência às teorias de treino musical de Kodály, utilizadas em programas e estudos, referindo que os alunos são melhores leitores quando ensinados com atividades da área musical, tais como “clapping activities, pitch notation, rhythmic notation, games and singing” (p. 2).

Kuriki (2013) considera que as atividades que envolvem a música não fazem parte do quotidiano do professor, mas já vários professores as trabalham com sucesso. Estes são geralmente professores:

(...) ousados, criativos, transformadores, que conhecem a realidade e as necessidades do aluno do século XXI, e estão sempre em busca do conhecimento, de novas formas de agir e interagir” (Kuriki, 2013, p. 113).

No estudo que realizou, Kuriki (2013) refere que:

Visualizando os resultados obtidos (..) nota-se a eficácia da música, na medida em que objetivos diversos puderam ser trabalhados e alcançados, resultando em um aprendizado realmente significativo para os alunos e extremamente gratificante para o professor. Como consequência, a escola, que pode permitir esse contacto com os mais diferentes gêneros e culturas, torna-se um espaço alegre e receptivo com indivíduos reflexivos e atuantes em um mundo globalizado (Kuriki, 2013, p. 113).

No *Roteiro da Educação Artística*, Matos (2006), refere que o papel da investigação assume um compromisso de partilha de conhecimento e é necessário um investimento na formação de professores e até mesmo parcerias entre estes e os artistas, promotoras da EA em contexto educativo, promovendo uma educação pela arte e uma aprendizagem criativa.

Parte-se do pressuposto que a propaganda criação de competências culturais e criativas do século XXI só será possível se houver uma forte aposta na Educação Artística e na vertente de Artes na Educação. Para que isso aconteça, é necessário não só fornecer provas credíveis do papel privilegiado que esta área pode desempenhar nesse processo, mas também produzir conhecimento sobre os mecanismos que o favorecem (Matos, 2006, p. 29).

2.1.5 Expressão dramática - currículo 1º ciclo

Para contextualizar este estudo, importa referir que, relativamente à área da expressão dramática, sabe-se que faz parte do Programa Curricular do 1º ciclo, encaixada num desenho curricular de cinco tempos semanais para todas as áreas de EA e educação física, como já foi referido anteriormente.

Em contexto escolar, esta área é manifestamente pouco trabalhada, mesmo contando com a possibilidade de articular com português ou até outras disciplinas curriculares. Esta expressão é trabalhada esporadicamente e quase sempre de forma interdisciplinar, muitas vezes, ligada a épocas festivas escolares.

No entanto, a expressão dramática trabalha competências importantíssimas para o desenvolvimento social e pessoal da criança.

O *Programa de Organização Curricular* tem como princípios orientadores a realização de atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, entre outras, apontando que:

Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo - unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos as

crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção (ME, 2018, p. 48).

Balancho (2005), afirma que o teatro solta a palavra e a expressão corporal. As crianças desenvolvem a autonomia, o autodomínio, a confiança e trabalham simultaneamente o espírito de equipa. Aprendem a controlar os gestos e a postura corporal. Já Oliveira (2010) complementa esta ideia, afirmando que:

O teatro usa a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial. Todas exigem a interação social e fazem parte da cultura. Todas implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento (Oliveira, 2010, p. 86).

O teatro (ou expressão dramática como termo mais adequado nesta faixa etária) “é particularmente interessante quanto às possibilidades de interação, internalização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva” (Oliveira, 2010, pág. 87).

Além do desenvolvimento destas competências, Oliveira (2010) menciona ainda a motivação elevada na realização de atividades dramáticas. Estas também permitem trabalhar aspetos emocionais, cognitivos, motores e sociais. Ao mesmo tempo, requerem uma maior atenção, perceção, memorização, compreensão textual e capacidade de jogar com as palavras e trabalhar a expressividade e imaginação.

A interdisciplinaridade entre a expressão dramática, a música e o inglês pode, de facto, ser uma excelente estratégia de ensino aprendizagem, trabalhando competências destas áreas curriculares e trabalhando ainda competências sociais e pessoais.

A expressão dramática engloba várias estratégias e várias práticas que podem ser trabalhadas simultaneamente e/ou em transversalidade e interdisciplinaridade. É um elo de ligação onde cabem praticamente todas as áreas de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, nomeadamente: a linguagem (comunicação e oralidade) e a aprendizagem de uma nova língua – neste caso o inglês.

2.1.6 A motivação para a aprendizagem de inglês

Como professora, pela experiência de docência de vinte anos, consigo olhar para trás e observar as grandes alterações que se verificaram no contexto educativo, fruto de mudanças educativas, emanadas pelo ME, mas também por Projetos Educativos de vários agrupamentos, não descurando a prática letiva de imensos professores que, todos os dias, fazem a diferença. Poderíamos falar em melhorias e em projetos que não surtiram os efeitos desejados, mas a complexidade deste assunto não caberá agora nas ilações deste trabalho.

Certo é que a geração de alunos deste século XXI e, mais concretamente, desta última década, assiste a uma escolaridade ainda muito programada e concentrada na transmissão do saber e pouco inclinada para a descoberta, a pesquisa, a aprendizagem autónoma e responsável; para a criatividade e para o pensamento crítico. Alguns destes domínios estão já assentes nos critérios de avaliação, implementados entre o ano letivo transato e este ano letivo de 2020/2021. No entanto, muitos docentes estão ainda a tentar operacionalizar uma prática que assenta em domínios mais ambíguos e de difícil avaliação, como é o caso da motivação, do interesse ou da autonomia. Temos de avaliar seguindo rubricas mais concretas, em diferentes momentos de avaliação e com diversos instrumentos, elaborados em contexto escolar (dentro ou fora da sala de aula). Todo este sistema avaliativo impõe uma prática letiva mais ativa, interdisciplinar e com troca de saberes.

Os resultados desta mudança educacional só serão perceptíveis dentro de alguns anos, mas para já uma certeza existe, é necessário adaptar as práticas letivas a esta nova realidade educacional e é necessário incentivar e motivar os nossos alunos.

A escola (como um todo) e o processo de ensino-aprendizagem devem ser apelativos, estimulantes e desafiantes para o aluno do século XXI.

No que concerne o 1º ciclo, base de todo o sistema educativo, a motivação, o interesse e a autonomia desempenham um importante papel.

Especificando a disciplina de inglês, com apenas cinco anos feitos como disciplina curricular no 1º ciclo, não se pode ainda inferir o impacto que a aprendizagem desta língua, nestas idades, terá na vida escolar e pessoal dos nossos alunos. Ainda será cedo

para compreender e analisar resultados relativamente ao trabalho realizado neste contexto, assim como, quais os resultados da avaliação e da aprendizagem dos alunos, ou os domínios motivação, interesse, autonomia, entre outros.

Existem estudos sobre o desempenho dos alunos nos ciclos posteriores e podemos analisar e observar que os fracos resultados na aprendizagem desta língua nos anos escolares após o 1º ciclo são uma triste realidade. As razões são várias e já referidas, mas neste ponto importa salientar que umas das principais causas é a desmotivação que alguns alunos têm na aprendizagem de inglês.

Daí que o fator motivação seja um dos mais falados em contexto educativo e nas mais diversas áreas de estudo e investigação.

Atualmente, a motivação dos alunos como parte do processo de ensino-aprendizagem é o centro das atenções no âmbito educacional, pois é no mesmo que se identifica a aprendizagem como um processo reflexivo, pessoal e sistemático que decorre do avivamento das potencialidades do aluno, com ou sem a mediação do professor. A motivação é indispensável não somente para que aconteça a aprendizagem, mas para que sejam colocadas em prática as habilidades adquiridas (Souza, 2014, p. 15).

A motivação deve partir de uma situação comunicativa abrangendo interesses dos próprios alunos, suas experiências de vida, utilizando atividades e conteúdos significativos, podendo dessa forma, incentivá-los a expor os seus sentimentos e fazendo com que se sintam à vontade (Souza, 2014, p. 7).

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, Vieira, (2009) questionam o modelo educativo de aplicação de técnicas e teorias científicas, muitas vezes, sem ter consideração pela realidade educativa e sem o desenvolvimento de práticas reflexivas.

É, pois, necessário encontrar novos cenários e fazer incidir a luz numa outra visão da racionalidade que possa disputar o lugar central no palco da investigação em ciências da educação, de modo a torná-la mais dinâmica e socialmente interativa (Coutinho et al, 2009, p. 359).

É costume dizer que ninguém ensina quem não quer aprender, daí o importante papel da motivação.

Sumário

Neste capítulo realizou-se a revisão da literatura, atenta a autores nacionais e internacionais que se debruçaram sobre as temáticas da EA, nomeadamente nas áreas da música e da expressão dramática. Esta revisão remete para muitas leituras, pesquisas e reflexões sobre o tema em estudo. Aborda ainda a área curricular de inglês e o papel da EA em contexto educativo, nomeadamente trabalhando em articulação a área de inglês com a área de música.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3. Introdução e finalidades

Neste capítulo refere-se a metodologia adotada, a sua caracterização e as vantagens e desvantagens.

Apresenta-se ainda o contexto do estudo, nomeadamente a caracterização do agrupamento, da escola, da turma e as características socioculturais, académicas e económicas do agregado familiar dos alunos.

Também se referem os instrumentos de recolha de dados, o plano de ação e as questões éticas tidas em consideração na implementação deste estudo.

3.1 Seleção da metodologia de investigação

Tendo em conta a tipologia e as finalidades deste estudo, o método da investigação-ação foi considerado o mais adequado em contexto escolar, para a implementação das atividades planeadas.

De acordo com Bell (1997), que cita Cohen e Manion (1994, p. 192), esta metodologia é pertinente porque é:

(...) um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto (...) de modo a que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao processo em curso (Bell, 1997, p. 20-21).

A seleção desta metodologia decorre também das suas características, tendo em consideração as suas vantagens e desvantagens, e assenta num válido pressuposto de ser um método qualitativo que permite capacitar os docentes de estratégias variadas, de momentos de reflexão e ajustes das atividades executadas. Este método representa de forma generalizada um processo de ensino-aprendizagem em constante mutação.

3.2 Caracterização do método selecionado

A metodologia de investigação-acção tem uma estreita relação com a educação, numa “simbiose” perfeita. De acordo com Coutinho et al (2009) é:

(...) apresentada como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p. 20) e que valoriza sobretudo, a prática tornando-a talvez o seu elemento-chave, importa então (...) salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose (Coutinho et al, 2009, p. 358).

Os mesmos autores complementam esta ideia descrevendo esta metodologia:

(...) como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica (Coutinho et al, 2009, p. 360).

Este método é qualitativo e permite continuidade, não se fecha em si; permite revisão, avaliação e reformulação. Permite ainda validar ou não teorias e hipóteses, pois assenta os seus princípios na prática e na investigação contínua.

Bell (1997), cita Brown e McIntyren (1981, p. 245) relativamente a esta metodologia expondo que:

As questões de uma pesquisa surgem de uma análise dos problemas de quem a pratica em determinada situação, tornando-se então o seu objetivo imediato a compreensão desses problemas. O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados (Bell, 1997, p. 21).

Esta metodologia caracteriza-se como um método de pesquisa, com finalidade prática e de aplicação em contextos educativos (neste caso específico) que surge da necessidade de resolução de problemas reais e concretos, visando uma transformação nas práticas e constante intervenção, colaboração, articulação, ajustes e reformulação, numa espécie de visão cíclica e autoavaliativa, promovendo novos conhecimentos, adaptação à realidade e mudanças educativas (Coutinho et al, 2009).

Cabe, então, ao professor/investigador levar a cabo um processo de experimentação, recolha e reformulação de hipóteses, com o intuito de melhoria ou

modificação dos resultados obtidos. Esta metodologia implica uma constante avaliação, reflexão e reformulação nas ações desenvolvidas.

Este processo metodológico pode e deve ser controlado a cada atividade implementada, utilizando diversos instrumentos de recolha de dados, para que se façam inferências e se conclua a necessidade ou não de realizar ajustamentos ao projeto inicial, ou concluir que a estratégia utilizada é eficaz na direção que queremos seguir.

Coutinho et al (2009) mencionam Schön (1983) na distinção de três processos reflexivos: “reflexão na acção” que acontece durante a atividade e decorre da observação direta dessa atividade; “reflexão sobre a acção” que aponta para uma reflexão sobre prática letiva e para a revisão das atividades realizadas; e a “reflexão sobre a reflexão na acção” que é aquela que contribui para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mudança nas práticas educativas, permitindo ao professor orientar novas práticas, se necessário, e compreender a praticabilidade das suas ações, podendo assim encontrar problemas e novas soluções, melhorando e reorganizando a sua prática letiva.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) valorizam muito a pesquisa como sendo “um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados ao estudo de um fenómeno” (p. 30) e caracterizam o método como um conjunto de etapas que o investigador segue, com uma ordem criteriosa e rigorosa. Depois de delineado o problema, de formulada(s) a(s) hipótese(s) e compreendidas as variáveis, desenvolve-se um plano, que neste caso é uma investigação-ação, para analisar os dados e estabelecer uma conclusão assente numa pesquisa sistematizada, avaliada, reformulada e crítica sobre a prática educativa em estudo.

Tendo em consideração o tipo de estudo pretendido, a seleção desta metodologia faz sentido, porque o professor/investigador, pode identificar o problema e agir, adequando os instrumentos, fazendo ajustamentos à medida que as atividades são implementadas. Pode ainda refletir, avaliar e reformular as atividades após cada sessão, sempre que for considerado pertinente e oportuno, com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

O alunos assumem um papel de parceria neste estudo e eles são participantes envolventes neste processo, numa união entre prática, investigação e inovação/melhoria.

Moura (2003) refere que a “interacção constante entre o sujeito e os objectos de estudo” (p. 13) permite cooperação e melhoria no sistema educativo. No estudo que desenvolveu refere que

A investigação-acção foi considerada mais apropriada do que outros métodos qualitativos por causa do seu ênfase na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas; também por causa do seu potencial contributo para o meu conhecimento e compreensão pessoais e práticos (...). É um método de investigação que pode ser ligado à inovação curricular e foi seleccionado por causa do seu potencial para pôr em prática um modelo teórico crítico, de reorganização curricular, com professores que usam um processo de resolução de problemas (Moura, 2003, p. 13).

Esta metodologia melhora o processo de ensino-aprendizagem na medida em que se adapta ao contexto em estudo, provoca mudança, reflexão, cooperação, ação e crítica das práticas letivas. É um processo cíclico de avaliação, reflexão, transformação e reavaliação. Este processo interfere eficazmente em contextos educativos, promovendo uma intervenção ativa, uma correlação entre práticas e teorias, uma procura constante de estratégias diversificadas, inovadoras e promotoras de uma aprendizagem eficiente.

Uma das principais características desta metodologia é o carácter de continuidade, ou seja, o processo permite ao investigador, ou a outros interessados, continuar o processo de investigação cimentando as conclusões obtidas, mas principalmente continuando o trabalho realizado de forma a rever, reavaliar e reformular continuamente, com o primordial objetivo de melhorar a prática letiva. Este processo de continuidade permite utilizar esta metodologia para outras propostas e/ou outras finalidades. À medida que a sociedade e o contexto escolar evoluem (evolução natural das “coisas”), haverá a necessidade de atualizar dados, de confirmar teorias, de criar novas hipóteses e de explorar novas estratégias, sempre com a finalidade de inovar e melhorar práticas, uma vez que o sistema educativo está em constante renovação.

Novos problemas vão surgindo, novas orientações emanadas do ME, diretrizes teóricas, reformas educacionais, aliadas à diversidade cultural de grupos étnicos e/ou imigrantes e ao interculturalismo/pluriculturalismo e, neste sentido, novas e

diversificadas práticas e soluções são necessárias, num contexto educativo em constante transformação.

Almeida (2001) refere que a metodologia de investigação-ação apresenta características únicas que a diferencia de outros métodos. Este tipo metodológico assenta em pressupostos de produção e utilização do saber, mas numa lógica de interseção entre metodologia e ação, sendo que nem a metodologia é propriamente “pura”, nem a ação é propriamente imediata. É necessário “conjuguar/congregar duas ordens de preocupações e, muitas vezes, de agentes/atores”, porque estes projetos não são projetos “bicéfalos” (p. 176).

Assim, a orientação de um projecto de investigação-acção implica entrosar metodologias de investigação com praxologias da acção, sem esquecer a viabilidade da execução do projecto no seu conjunto, tendo em conta as contingências e constrangimentos inerentes a qualquer intervenção. Implica o recurso a sensibilidades que, não sendo as mesmas, se vêem levadas, de forma inequívoca, a serem comunicantes, não de forma incidental, mas de modo estrutural/estruturante (Almeida, 2001, pág. 176).

Almeida (2001) refere que para qualquer projeto ter sucesso é necessário que se deixem as “tentações hegemónicas de qualquer das suas vertentes”, o que obriga a um processo transparente de todas as partes envolvidas. Tudo isto pressupõe que esta metodologia promova a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo, a pluridisciplinaridade e inevitavelmente melhorias nas intervenções e no processo educativo.

O modelo de Kemis (Coutinho et al, 2009) é o modelo adotado neste estudo, pois baseia-se em quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão. Este método, está direcionado para um contexto educativo, com duas vertentes: estratégica e organizativa, ou seja, primeiramente ação e reflexão, seguida de reflexão e observação, com interação constante destes fatores de modo a “contribuírem para a resolução de problemas e para compreensão das práticas educativas” (p. 368).

Esta metodologia foi considerada a mais adequada ao estudo planeado e aquela que, além de todas as características já enumeradas, permite um desenvolvimento pessoal e profissional do professor/investigador, uma melhoria das suas práticas pedagógicas e um envolvimento ativo, quer ao nível da investigação, como da reflexão (Moura, 2003). Acrescenta ainda o papel protagonista do professor/investigador e a sua reflexão sobre o

estudo com implicações profissionais e pessoais, não descurando o facto, de que, neste processo, os alunos são intervenientes ativos e esta metodologia tem implicações pessoais e académicas também para eles.

3.3 Vantagens e desvantagens do método selecionado

Esta metodologia, como todos os outros métodos, tem vantagens e desvantagens.

Como vantagens apresenta-se o factor da continuidade, da reformulação e da avaliação contínua; mas também a interatividade social; uma maior proximidade com o objeto de estudo; uma maior consciencialização dos problemas e das práticas diárias; uma planificação mais flexível e ajustada ao contexto educativo e ainda um maior dinamismo e realismo na forma de encarar o problema a investigar. Esta metodologia implica uma planificação flexível, adaptável e com estratégias diversificadas, enriquecendo assim a atividade em curso. O professor/investigador pode aperceber-se de algum problema e ajustar na hora a atividade, tendo para isso, recursos metodológicos que lhe permitam uma resolução de problemas de forma rápida e eficaz, assim como um dinamismo próprio de mudança e adaptação de estratégias.

Moura (2003) aponta ainda como “características positivas (...) a flexibilidade e a adaptabilidade, que permite que as mudanças aconteçam durante a sua aplicação e encoraja a experimentação e inovação a longo-termo” (p. 15), assumindo como uma grande vantagem a facilidade de “pressão de grupo para a mudança”, no sentido de adaptação da atividade a novos registos após rápida reflexão, se se verificar ineficácia ou insucesso.

Outra vantagem apontada é que esta metodologia trabalha um problema identificado e aborda estratégias diversificadas com o intuito de resolução desse problema.

Como principais desvantagens destacam-se: a possível influência do(a) investigador(a) no processo, assim como, o facto de não se poder generalizar os dados recolhidos.

Neste sentido, Tuckman (2012) refere que

Ao definir a situação em que se desenvolve um projecto de investigação é necessário fazer um balanço entre o conjunto de exigências de cada um dos tipos de validade, ou seja, estabelecer um nível suficiente de validade interna para que determinada investigação possa ser conclusiva e, ao mesmo tempo, que permaneça suficientemente integrada na realidade em estudo para ser representativa e generalizável... (Tuckman, 2012, p. 58).

Para Sampieri et al. (2006) esta metodologia tem a desvantagem da amostra não ser representativa da população, mas sim de um determinado contexto, representativo de uma comunidade, sendo que a generalização não é aplicável neste processo.

Outra desvantagem é a validação interna e externa dos dados recolhidos, que serão sempre limitados ao contexto em estudo.

A investigação obedece a um sistema que assenta na lógica, sobre muitos aspectos. Segundo uma análise lógica dos processos utilizados numa experiência relativos às exigências da validade interna, o investigador pode verificar a validade das conclusões a que chegou. Obedecendo à dimensão lógica da investigação, o investigador pode também examinar as possibilidades de generalização no que diz respeito a validade externa. A lógica inerente a um processo de investigação faz com que este constitua um instrumento válido para a tomada de decisões, de certo incomparavelmente superior ao processo de intuição ou ao simples uso de observações “sem pés nem cabeça” para a recolha de dados (Tuckman, 2012, p. 64).

O facto de algumas mudanças serem difíceis de implementar e não surtirem o efeito pretendido será certamente outra desvantagem desta metodologia, que exige persistência, continuidade e resiliência.

3.4 Contexto da investigação

3.4.1 Caracterização do contexto escolar

3.4.1.1 Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas de Vila Cova situa-se na freguesia de Vila Cova, no concelho de Barcelos.



Figura 1 - Agrupamento de Escolas de Vila Cova - visão frontal



Figura 2 - Agrupamento de Escolas de Vila Cova - visão aérea

Trata-se de uma escola inserida no meio rural, que recebe alunos da área geográfica circundante, abrangendo 6 freguesias: Vila Cova, Perelhal, Mariz, Creixomil, Vilar do Monte e Feitos. Alunos de outras freguesias/concelhos também estudam nas escolas deste agrupamento, principalmente na escola sede e escolhem este agrupamento para estudar, por variados motivos, destacando-se: o bom ambiente escolar, os bons resultados escolares em exames nacionais e na avaliação interna; projetos e atividades que promovem um ensino de qualidade; o Ensino Articulado da Música no 2º e 3º ciclos; a proximidade do local de trabalho de alguns E.E. e/ou a proximidade e apoio dado pelos avós dos alunos.

Este agrupamento, neste momento, agrega quatro escolas: a Escola Básica e II de Perelhal (pré-escolar e 1º ciclo); a Escola Básica e II de Creixomil (pré-escolar e 1º ciclo); o Jardim de Infância de Vila Cova (pré-escolar) e a Escola Básica e Secundária de Vila Cova, sendo esta a escola sede. Esta última tem alunos de diferentes níveis de ensino, divididos pelos diferentes blocos e espaços, desde o 1º ciclo ao ensino secundário.

No ano letivo de 2020/2021 este agrupamento tem um total de 638 alunos. Destes 112 frequentam o pré-escolar; 161 o 1º ciclo; 113 o 2º ciclo; 171 o 3º ciclo e 81 o ensino secundário.

O Agrupamento de Escolas de Vila Cova tem um Projeto Educativo adequado, direcionado e ajustado à comunidade educativa e ao meio local/rural envolvente. A comunidade é bastante ativa e empenhada no sucesso académico dos alunos.

Este agrupamento tem parcerias com autarquias, nomeadamente as autarquias de Barcelos e de Esposende; com ONG e Instituições do Ensino Superior.

Participa em vários projetos, em diversas áreas e tem ganho prémios de prestígio nacional. O desenvolvimento destes projetos visa “estimular o interesse dos alunos por diferentes áreas de conhecimentos; promover a inovação, a criatividade e o empreendedorismo; desenvolver estratégias de aprendizagem significativas, com relevância pedagógica, envolvendo áreas curriculares diferenciadas: potenciar o impacto social do agrupamento e o desenvolvimento de parcerias institucionais”¹. Destacam-se os projetos: Erasmus+; Projeto EMA - Estímulo à Melhoria das Aprendizagens da Fundação Calouste Gulbenkian; INOVA concurso de ideias - Criatividade; assim como o Prémio Escolar Montepio; entre tantos outros projetos e prémios.

3.4.1.2 Caracterização da Escola Básica de Perelhal

A Escola Básica de Perelhal localiza-se na freguesia de Perelhal, concelho de Barcelos.

Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Vila Cova.

¹ http://www.aevc.edu.pt/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=37



Figura 3 - Escola Básica de Perelhal

A EB de Perelhal é um espaço educativo com instalações de qualidade, espaços ao ar livre e corpo docente e não docente estável.

A comunidade educativa é muito participativa e empenhada no sucesso académico e individual dos alunos.

Este espaço escolar é fechado com muro e gradeamento e é composto pelo edifício da EB de Perelhal e pelo edifício do Jardim de Infância. Tem muito espaço envolvente que permite o espaçamento social necessário, de acordo com o Plano de Contingência do Agrupamento.

A EB de Perelhal tem 3 turmas: a turma EP (mista) composta por 7 alunos de 1º ano e 8 alunos do 2º ano; a turma CP com 18 alunos de 3º ano e a turma DP com 17 alunos de 4º ano.

Estas turmas ocupam 3 salas de aula, mas o edifício tem outros espaços com diversas funcionalidades.

A Associação de Pais dispõe de uma sala muito bem equipada, destinada à Componente de Apoio à Família (CAF) e Atividades de Tempos Livres (ATL). Várias crianças usufruem dos serviços prestados pela Associação de Pais de Perelhal (APP), incluindo transporte, refeições, lanches e atividades de lazer.

A escola tem equipamentos essenciais e adequados à prática letiva. Tem aquecimento, boa iluminação das salas e dos espaços comuns, boa ventilação e está bem sinalizada de acordo com o Plano de Contingência do Agrupamento. É um espaço bastante funcional, com boas condições físicas, mas necessita de algumas obras, pois alguns materiais e espaços estão um pouco desgastados e degradados. De salientar a biblioteca com excelentes condições físicas e materiais (livros, jogos, entre outros). Além do corpo docente efetivo, deslocam-se ainda à escola: um professor de TIC (que é também o coordenador do estabelecimento), a professora de música e a professora de apoio, que trabalham em coadjuvação com os professores titulares de turma, a professora de inglês, entre outros técnicos e profissionais de educação ou saúde.

Neste ano letivo (2020/2021) nenhuma turma teve Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

3.4.1.3 Caracterização da turma

A turma DP é composta por 17 alunos, 7 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

É uma turma bastante homogênea, com uma dinâmica de grupo muito boa. São alunos amigos, simpáticos, solidários e ativos. Por vezes, são algo conversadores, mas acatam respeitosamente as regras da sala de aula. São alunos interessados na aprendizagem de inglês. A grande maioria dos alunos participa ativamente, revelando um bom ritmo de trabalho e uma boa assimilação dos conteúdos lecionados. Um pequeno grupo de discentes é pouco participativo; são alunos introvertidos e tímidos, com algumas dificuldades, principalmente na oralidade. É necessário trabalho de consolidação e algum apoio individualizado e bastante reforço positivo para promover atividades de leitura e interação oral.

De uma forma geral os alunos demonstram empenho e iniciativa na realização das atividades propostas na unidade curricular de inglês. Adoram atividades mais lúdicas que se revelam uma excelente estratégia de aprendizagem, como canções e jogos, daí que a motivação para a aprendizagem seja uma das prioridades na planificação das aulas.

Destes dezassete alunos destacam-se dois que ficaram retidos no 2º ano de escolaridade, no ano letivo de 2017/2018. Com concordância dos E.E., estas retenções deveram-se às dificuldades evidenciadas pelos dois alunos no final do 2º ano de escolaridade, tendo-se chegado à conclusão que a melhor resposta educativa para estes discentes seria a repetição deste ano de escolaridade. Foram então transferidos para a turma DP, integrando este grupo, repetindo o 2º ano. Acompanharam o grupo até ao final do 1º ciclo.

Na disciplina de inglês, um destes discentes apresenta algumas dificuldades generalizadas, um ritmo de trabalho e de aprendizagem relativamente lento e necessita de apoio individualizado. O outro aluno (com retenção) tem tido uma evolução bastante positiva, com uma atitude mais empenhada para a aprendizagem da língua inglesa.

Relativamente aos restantes alunos, importa referir que alguns revelam algumas dificuldades nos exercícios de maior complexidade, mas acompanham as aprendizagens, embora com algum reforço e consolidação. São alunos aplicados e estudiosos, mas necessitam de atividades motivadoras e apelativas para estimular a participação, a oralidade e a interação oral. Alguns têm dificuldades acrescidas ao nível da memorização e aplicação de conteúdos em situações novas.

Na avaliação escrita têm tido bons resultados, porque são alunos estudiosos, mas ao nível da leitura e de todas as atividades de carácter oral necessitam de melhorias, maior fluência e melhor capacidade de comunicação em inglês.

Na avaliação geral um aluno tem menção de suficiente, outro tem menção de bom e os restantes têm muito bom na disciplina curricular de inglês. Não há nenhum aluno com nível insuficiente.

É uma turma com alunos meigos, educados e brincalhões, por vezes, muito faladores, mas com vontade de aprender e melhorar.



Figura 4 - Turma DP

3.4.1.4 Características socioculturais, académicas e económicas do agregado familiar

Os E.E./Pais da turma estão atentos ao percurso escolar dos seus educandos e participam ativamente, sempre que necessário e pertinente. Pertencem a uma comunidade educativa que visa o sucesso e felicidade de todos os alunos.

Os E.E./Pais têm um nível socioeconómico e cultural médio-baixo.

As mães têm idades compreendidas entre os 29 e os 53 anos e os pais entre os 30 e os 55 anos. A escolaridade dos pais é, na generalidade, média. Dois E.E. têm licenciatura, a maioria tem concluído o 2º ciclo ou o 3º e alguns a escolaridade correspondente ao atual 1º ciclo.

A maioria dos pais/mães trabalha no setor secundário: operárias e operários têxteis, operários da construção civil, comerciantes, prestadores de serviços e um E.E. é agricultor.

A grande maioria dos alunos vive em casa própria, na freguesia, com boas condições de habitabilidade e alguns E.E. dedicam-se em horário pós-laboral ao cultivo de hortas e terrenos agrícolas.

Todos os alunos têm famílias estruturadas e com bom ambiente familiar.

3.4.1.5 Caracterização da dinâmica da turma

Este estudo foi realizado na turma DP, com alunos do 4º ano. Estes alunos já conheciam a professora de inglês desde o 3º ano. Esta continuidade pedagógica e estabilidade do corpo docente é uma mais-valia para os alunos e para o seu sucesso escolar.

Uma vez que o ano letivo de 2019/2020 terminou em confinamento (a partir do dia 18 de março), no presente ano letivo de 2020/2021 deu-se continuidade à leção desta disciplina no 4º ano, com algumas alterações na planificação anual.

De acordo com as diretrizes emanadas pelo ME, no início do 4º ano de escolaridade, trabalharam-se conteúdos de revisão e consolidação de 3º ano, durante as primeiras cinco semanas do primeiro período.

Por este motivo, a metodologia e as estratégias de trabalho foram alteradas devido à situação “anormal”, de pandemia, de acordo com o Plano de Contingência e regras de higienização e proteção social e pessoal, assim como distanciamento social obrigatório. A organização dos alunos na sala de aula foi diferente e feita de acordo com as instruções da professora titular de turma. Neste sentido, algumas atividades realizadas com os alunos e a dinâmica de grupo foi alterada. Foram tidos cuidados acrescidos e não se realizaram atividades que promovessem ajuntamentos, partilha de materiais ou trabalhos de grupo. As idas ao quadro e deslocação do lugar foram limitadas ao necessário e pertinente.

Os alunos permaneceram sentados em secretárias individuais, organizadas num sistema de filas à direita e de mesas intercaladas à esquerda. Foi mantido o distanciamento entre os alunos nas suas secretárias. Quase todos os alunos optaram pelo

uso da máscara e desinfetante individual, mas, por vezes, por cansaço ou outro motivo pessoal ou pedagógico, retiravam a máscara por alguns momentos. Relativamente às regras de higienização todos acataram as orientações com responsabilidade, cuidado e iniciativa.

Nas atividades que implicaram cantar ou dançar os alunos fizeram-no em frente à sua secretária, sem grande movimentação. Quando as atividades requeriam movimentação era colocada a máscara. No entanto, quando as atividades requeriam expressividade facial ou vocalização linguística era solicitada a retirada da máscara, salvaguardando o distanciamento pessoal.

As seis atividades realizadas no âmbito do estudo do Mestrado em Educação Artística para os meses de outubro, novembro e dezembro (em finais de novembro os alunos tiveram avaliação sumativa formal), seguiram em estreita articulação com a planificação anual/mensal, com atividades diversificadas propostas no manual adotado. As atividades foram ainda articuladas com o programa de música do 1º ciclo e ajustadas aos conteúdos a trabalhar no 1º período na disciplina de inglês, abrangendo todas as *skills*: *Intercultural Domain*; *Lexis and Grammar*, *Listening*, *Spoken Interaction*; *Spoken Production*; *Reading* e *Writing* e os domínios de nível A1, explícitos no documento Aprendizagens Essenciais, assim como os três domínios relativos aos critérios de Avaliação (Competência Comunicativa, Competência Estratégica e Competência Intercultural).

Os objetivos traçados para as atividades implementadas apontaram para uma aprendizagem efetiva, divertida, motivadora e interessante, com maior foco na oralidade, visto esta ter sido uma das áreas menos trabalhadas no 3º período do ano letivo anterior e uma das áreas onde os alunos revelam maiores dificuldades.

3.5 Instrumentos de recolha de dados

3.5.1 Observação direta e participante

A observação direta é uma técnica importante, centrada na perspetiva do observador, como elemento presente, participante, mas simultaneamente observando aquilo que o rodeia, presenciando comportamentos, atitudes e reações durante as atividades.

Este foi um dos instrumentos privilegiados, já que associado ao diário, permite o registo de várias informações sobre os alunos participantes, nomeadamente em relação a comentários, atitudes, comportamentos, interação e integração social e de grupo. O ponto menos positivo é que é necessário um registo diário das sessões, em tempo útil, para não se perderem informações que podem ser relevantes.

Moura (2013) num dos estudos que realizou refere que:

As minhas notas contínuas foram um instrumento importante de recolha de dados, feitas a partir das observações não-estruturadas, a partir das quais formulei, mais tarde descrições e ideias curriculares através de reflexões sistemáticas (Moura, 2013, p. 21).

As grelhas de observação são fundamentais para registos rápidos e eficazes. Permitem o registo de ações e atitudes simples e cruciais para o estudo, facilitando uma análise expedita e podendo ser reformuladas, se pertinente, entre sessões.

Contudo, será necessário que o professor/investigador preencha estas grelhas no momento da realização da atividade, não intervindo na mesma e ficando apenas a registar aquilo que antecipadamente concluiu como pertinente.

É ainda importante não ter apenas o papel de observador; mas criar um ambiente de diálogo e interação, que é uma técnica crucial para obter mais informação e refletir conscientemente, muitas vezes, em grande grupo, com todos os intervenientes, ativando a consciência crítica, o sentido estético e as inferências das atividades realizadas.

3.5.2 Diário e notas de campo

O diário e as notas de campo foram dois instrumentos utilizados para registo e recolha de dados, nomeadamente os comentários dos alunos, as questões colocadas e os comportamentos e atitudes apresentados durante as sessões. Também foram utilizadas grelhas próprias para registos de avaliação de exercícios orais e escritos.

As notas de campo, apontadas como tópicos, eram registadas de forma mais assertiva e detalhada no diário, tendo em conta todas as fontes de recolha de dados e de informação, recorrendo, muitas vezes à videogravação para anotações mais específicas e, muitas vezes, não registadas durante a sessão, assim como a observação direta.

Neste diário eram apontadas ainda questões pertinentes para pesquisar, dúvidas que surgiam durante a sessão ou os registos (nomeadamente em relação à comunicação alunos/professora), assim como, algumas reflexões sobre a sessão, após análise e avaliação da atividade realizada.

Tuckman (2012) afirma que a investigação “tem como referente a própria realidade” (p. 64). O investigador tem uma tarefa empírica, mas deve conseguir abstrair-se durante o processo de investigação, procedendo a uma recolha e análise de dados com validação externa.

Moura (2013) refere que utilizou a informação retirada das notas de campo e da observação participante que foi compilada no seu diário:

(...) usei a informação compilada no meu diário, a partir das minhas observações participantes e notas de campo, para criar descrições detalhadas dos participantes nesta investigação-ação, relativamente a comportamentos e ações (Moura, 2013, p. 23).

O diário foi um instrumento importante e preponderante, mas exigiu uma organização e planeamento rigorosos na recolha de dados.

3.5.3 Entrevista *Focus grupo*

Os questionários e as entrevistas devem ser bem formulados com questões pertinentes e ajustadas ao estudo e à idade dos alunos. Relativamente à identificação/identidade dos participantes, os questionários/entrevistas devem salvaguardar sempre a privacidade e confidencialidade dos intervenientes. Estes abordam questões mais ao menos técnicas e relacionadas com aspetos relevantes para o estudo/investigação, permitindo uma rápida análise dos dados recolhidos.

Segundo Tuckman

Os questionários e as entrevistas ajudam os investigadores a transformar em dados a informação directamente recolhida das pessoas (sujeito da investigação). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). (...)

Os questionários e as entrevistas constituem métodos de recolha de dados acerca das pessoas sobretudo *interrogando-as* e não observando-as para recolher amostras do seu comportamento (Tuckman, 2012, p. 432).

O mesmo autor refere que um questionário deve referir questões baseadas no tipo de informação que pretendemos, nomeadamente “as hipóteses ou questões de investigação” (Tuckman, 2012, p. 447).

Neste caso, na primeira etapa de formulação das questões, Tuckman (2012) refere que devemos “especificar a designação adequada das variáveis. Estas variáveis designam os conteúdos que pretendemos medir. Orientam-nos, assim, para o domínio onde devemos começar” (p. 447).

No atual panorama de pandemia e por questões também ligadas ao tempo útil de recolha de dados, considerou-se que o questionário individual não seria uma estratégia apropriada. Ao mesmo tempo, este questionário aplicado a alunos destas idades necessitaria, obviamente, de algum apoio parental na resposta ao questionário, o que poderia ter alguma influência indirecta nas respostas dadas. Por motivos de estratégia mais eficaz optou-se pela entrevista *focus grupo*.

Decidiu-se realizar uma entrevista *focus grupo*, com os 17 alunos que integram a turma, em contexto de sala de aula, com a professora investigadora como moderadora.

As questões validadas para um questionário individual, foram adequadas à entrevista *focus grupo*, que é “uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação” (Silva e Veloso, 2014, p. 177). A professora investigadora, com papel ativo no processo, utilizou esta técnica de recolha de informação *in loco*, com interação e moderação das questões abordadas, dinamizando e colocando em discussão os assuntos, temas e aspetos considerados relevantes nesta abordagem pelo grupo/turma.

Silva e Veloso (2014) caracterizam este instrumento de investigação.

Entre o leque de possíveis usos dos focus group, Stewart et al. (2007) referem os seguintes como sendo os mais comuns: obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos criativos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa, produto ou serviço; gerar impressões sobre produtos, programas, serviços, instituições ou outros objectos de interesse; compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, o que facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo; e, interpretação de resultados quantitativos obtidos previamente (Silva e Veloso, 2014, p. 178).

As questões foram estruturadas de forma a que se obtivesse o máximo de informação, num tempo específico e pré-estipulado, orientado pela moderadora.

Neste caso, a professora investigadora obteve as respostas às questões colocadas, de forma rápida, fiável e fidedigna, porque os participantes responderam instantaneamente, sem terem oportunidade de pensar muito nas questões e respostas, respondendo de forma genuína. Além da informação oral obtida foi também possível obter informação visual do comportamento e atitudes dos participantes, visualização das expressões faciais e da interação entre todos. Os alunos mais tímidos poderiam sentir-se intimidados em falar e expressar a sua opinião, mas foi possível visualizar a sua concordância, ou não, em relação a alguma questão. A linguagem corporal revelou-se um instrumento valioso de recolha de dados.

A desvantagem deste instrumento de recolha de dados é que poderá ser um foco de contaminação da amostra, pela estreita relação entre os participantes e a professora investigadora. Silva e Veloso (2014) abordam este aspeto mais controverso.

A fragilidade do focus group, à semelhança da sua força, está relacionada com o processo de produção de interações focadas, levantando questões acerca do papel do moderador na geração dos dados e do impacto do próprio grupo nos dados

(Morgan, 1996). Por exemplo, em relação ao primeiro aspecto, estilos mais directivos de moderação poderão influenciar a capacidade do grupo “ganhar” a sua própria dinâmica enquanto que em relação ao segundo se pode assistir a um efeito de “polarização” após certa discussão do grupo. Centrada também nos participantes, outra crítica aponta para estes tenderem a racionalizar as suas respostas, embora tal aspecto se aplique a todos os métodos de investigação que se baseiam em questões e respostas (Silva e Veloso, 2014, p. 179).

Tendo em atenção todas as vantagens e desvantagens deste instrumento, a professora investigadora organizou o guião do *focus group* (Anexo 1), preparando o documento para operacionalizar após as sessões planeadas no âmbito do projeto de investigação.

A entrevista *focus grupo* foi realizada na aula de inglês, no dia 14 de janeiro de 2021, e foi totalmente gravada, com consentimento autorizado dos pais/E.E. As questões foram projetadas e lidas pela professora, com papel simultâneo de moderadora e participante no processo, organizando a linha de pensamento de alguns alunos com dificuldades na expressividade e na formulação da sua opinião.

3.5.4 Registos fotográficos, áudios e vídeos

Os registos fotográficos e audiovisuais são importantes instrumentos, porque permitem captar a imagem (fotografia) e o som e imagem (vídeo) das atividades realizadas. Estas imagens e vídeos poderão fornecer informações cruciais ao investigador, que num momento posterior terá a oportunidade de observar com atenção os registos e analisar calmamente situações, atitudes, gestos, interação entre os participantes. Estes instrumentos têm a contrapartida de poder influenciar a postura atitudinal dos participantes, pois a observação (fotografia ou gravação em vídeo) poderá levá-los a sentir alguma intimidação; podem revelar timidez ou extroversão, dependendo da personalidade de cada um. A sua utilização deve ser bem preparada e deve ser explicado aos participantes o seu objetivo, para minimizar ao máximo atitudes pouco naturais, ou seja, pretende-se que se atue o mais naturalmente possível. Outro ponto fraco é que a posição destes instrumentos pode influenciar a atividade, principalmente a gravação, pela exigência de um tripé e câmara, em local adequado, mas que não perturbe o normal desenvolvimento da atividade. Portanto, a sua posição deverá ser previamente estudada. Neste caso específico, a organização da sala de aula

não permitiu a gravação da totalidade dos alunos, porque o distanciamento alargado entre as secretárias não deixava grande espaço de manobra na parte frontal da sala de aula. Por este motivo, o tripé não foi uma solução viável e a estratégia mais eficaz foi a gravação com o tablet colocado estrategicamente no suporte do candeeiro em cima do quadro. O ponto negativo da utilização do tablet é que estava limitado à gravação de trinta minutos, desligando-se findo este tempo, não sendo possível uma gravação contínua da sessão, por ser demasiado longa. Era necessária atenção à gravação para que se registassem todos os momentos.

Relativamente às fotografias, é importante referir que foi muito difícil fotografar todos os alunos em simultâneo; para essa finalidade seria necessário subir a secretária onde está colocado o computador. Em contexto de execução da atividade, este cenário era difícil. Portanto, os alunos foram fotografados por filas, ou consoante o posicionamento da professora.

A visualização das fotografias e das gravações em vídeo foi importantíssima para os registos no diário e consequente reflexão.

3.6 Plano de ação

Na implementação deste estudo, aplicou-se o seguinte plano de ação.

Plano de ação	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai
Revisão da literatura e conceitos-chave									
Seleção e reflexão do método de investigação									
Design da pesquisa									
Implementação da pesquisa									
Recolha de dados									
Análise de dados									
Reflexão e avaliação									
Conclusões e implicações									

3.7 Considerações éticas

Relativamente às questões éticas, não devem ser descuidados alguns fatores, nem deles se deve abdicar. Não se pode descuidar a responsabilidade de se trabalhar com crianças, nem abdicar de trabalhar com elas, pois são o foco do estudo, participantes ativos, com um papel fundamental nesta investigação-ação.

O primeiro passo dado, ainda no início do estudo, foi uma conversa informal com o diretor da escola e com a professora titular de turma, dando-lhes a conhecer o estudo que se pretendia realizar na turma DP, assim como a metodologia, os objetivos e as finalidades deste estudo.

Bell (1997) refere que “nenhum investigador pode exigir o acesso a instituições, organizações ou materiais. (...) Os professores, administradores, pais e responsáveis pelos documentos terão de convencer-se da sua integridade e do valor da pesquisa antes de decidirem se querem ou não cooperar” (p. 53). Este autor menciona ainda a importância da abordagem formal, por escrito, e das autorizações necessárias para dar seguimento protocolar ao estudo.

Numa fase posterior, foi solicitada autorização por escrito ao diretor (Anexo 2), à professora titular de turma (Anexo 3) e aos pais/E.E., em documento próprio, onde estão descritas, pormenorizadamente, todas as informações relativas ao estudo. Findo este processo burocrático, as crianças envolvidas tomaram conhecimento das atividades a realizar, das metodologias, das estratégias e dos objetivos pretendidos.

Este estudo estabelece como prioridades o respeito, a responsabilidade, a segurança e o direito à privacidade e confidencialidade de cada um dos discentes envolvidos. Os alunos participaram de livre vontade e poderiam deixar de participar no momento que desejassem, se assim o entendessem (por vontade expressa do aluno e/ou dos pais/E.E.).

Neste sentido, foi fornecida informação detalhada aos pais/E.E. (Anexo 4) e foram solicitadas autorizações, por escrito, para a participação no projeto, para a gravação de imagem e áudio e para a captação de imagens (Anexo 5).

Cohen, Manion e Morrison (2011) referem que as investigações requerem consentimento e cooperação dos participantes, com informação fidedigna, factual e relevante para a compreensão do papel que vão desempenhar no decurso da investigação, que exige compreensão, responsabilidade e voluntariado.

A avaliação do bem-estar dos alunos e a sua postura (positiva ou negativa) relativamente às atividades propostas e realizadas; relativamente à captação de imagens e gravação áudio e de imagem foi contemplada.

O aluno será sempre protegido e respeitado.

Se por um lado, todos pensamos saber o que é ser criança, quando nos envolvemos em processos de investigação com ela, confrontamo-nos com perplexidades acerca das suas competências, leituras do real, modos de ser que nos devolvem a ideia de que as nossas ideias acerca das crianças não podem ser planas nem lineares, porque os mundos da infância são complexos e plurais; não podem ser herméticas e estandardizadas, porque as características cognitivas, sociais, culturais e emocionais das crianças são diversas e heterogéneas; não podem ser, em síntese, assumidas como adquiridas, exigindo uma constante prudência metodológica de forma a adequar os processos de investigação às crianças, aos seus contextos e ao investigador (Fernandes, 2011, p. 4).

Tuckman (2012) refere o direito à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade dos envolvidos no projeto.

Nas investigações realizadas na escola, tanto os alunos como os professores podem preocupar-se com o facto de outras pessoas terem acesso aos dados na investigação e poderem usá-los para formular em juízos sobre questões de carácter e de *performance*. Decerto que os participantes têm todo o direito de insistir para que os dados recolhidos relativamente a si mesmos sejam tratados com confidencialidade (Tuckman, 2012, p. 70).

Segundo Bell (1997) deverá existir um cuidado especial, quando o foco do estudo são crianças, devendo ter-se em atenção os limites de privacidade e confidencialidade; perceber concretamente quais os seus direitos e “assegurar-se de que o estudante foi informado de todos os procedimentos antes de começar a recolha de dados para o trabalho” (p. 55).

Tuckman (2012) menciona ainda a sensibilidade do investigador no que concerne a dignidade dos participantes, evitando que sejam prejudicados pela natureza da investigação. Ao mesmo tempo, o investigador deverá fornecer dados sobre os estudos

realizados como “exigência de protecção particularmente importante para vencer quaisquer efeitos negativos que possam resultar da sua participação” (p. 71).

Relativamente a este estudo, todos os procedimentos legais foram cumpridos e a recolha de dados tem o consentimento informado dos pais/E.E. e dos alunos, principais intervenientes, que desde o início se mostraram interessados e foram participantes ativos.

Os alunos e/ou pais/E.E., se assim o pretenderem, poderão ter acesso aos resultados finais do estudo.

Sumário

O capítulo três engloba a descrição do método utilizado neste estudo, investigação-ação, onde se apresenta a descrição desta metodologia, assim como as suas vantagens e desvantagens e razão da sua escolha. É ainda apresentado o contexto de investigação, com uma breve descrição do agrupamento, da escola, da turma, do agregado familiar e da dinâmica de grupo na disciplina de inglês.

Os instrumentos de recolha de dados, o plano de ação e as considerações éticas concluem este capítulo.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4. Introdução e finalidades

Neste capítulo apresenta-se a descrição do trabalho de campo, referem-se as sessões, com as temáticas e os conteúdos programáticos trabalhados, assim como os objetivos de cada sessão.

Após a implementação das sessões e com base nas notas de campo, na observação direta e participante, no diário e na entrevista *focus grupo*, é apresentada a análise dos dados recolhidos tendo em atenção as questões e finalidades deste estudo.

4.1 Descrição do trabalho de campo

O estudo implementado na turma DP, do 4º ano de escolaridade, da EB de Perelhal, incluiu seis sessões, com durabilidade de 30 minutos cada. Duas atividades excederam o tempo estipulado por razões expostas no ponto seguinte.

O agendamento das sessões sofreu algumas alterações, relativamente ao inicialmente planeado e em virtude da pandemia Covid-19. Assim, algumas sessões foram agendadas no mesmo dia, tanto por articulação com os conteúdos a trabalhar na aula, como, e principalmente, pela iminência de alunos desta ou de outra turma terem casos positivos de infeção por Covid-19, o que implicaria o fecho da turma ou da escola e o recurso a aulas síncronas online, ou até mesmo infeção/quarentena da professora, que, como docente de inglês curricular, leciona oito turmas em três estabelecimentos de ensino diferentes. Um adiamento das sessões, por este motivo, poderia colocar em causa a calendarização e operacionalização do estudo.

Relativamente à planificação das sessões, estas só puderam ser implementadas após as aulas assistidas da professora investigadora, no seu papel de docente de inglês curricular, para efeitos de Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Por motivos de confinamento no final do ano letivo de 2019/2020 só se conseguiu agendar as aulas assistidas para o início do 1º período do ano letivo 2020/2021. Por questões de

organização do Centro de Formação e planeamento articulado com a docente avaliadora, só em meados de outubro foi possível concluir o processo de ADD e dar início ao estudo agora em análise.

As atividades planeadas, no âmbito deste estudo, seguiram dois aspetos distintos. Primeiro aspeto, dar seguimento à planificação elaborada para a disciplina de inglês do 4º ano de escolaridade. A planificação anual para o ano letivo 2020/2021 teve em consideração as orientações emanadas pelo ME, nomeadamente a planificação de cinco semanas de aulas destinadas à recuperação, consolidação e revisão de conteúdos do 3º ano. Segundo aspeto, as atividades realizadas articularam objetivos da área curricular de inglês com objetivos da área curricular da música, abordando e trabalhando conteúdos específicos destas duas áreas, com estratégias adequadas, pedagógicas e motivadoras das aprendizagens a adquirir no âmbito das metas traçadas para estas semanas, coincidentes com a implementação das atividades selecionadas neste estudo. Esta articulação nem sempre foi simples ou fácil de realizar e houve a necessidade de realizar alguns ajustes para conseguir objetivar e operacionalizar a implementação das atividades planeadas, o que faz todo o sentido num estudo assente na metodologia de investigação-ação.

A estrutura das aulas de inglês, organizada em dois tempos de sessenta minutos consecutivos, seguiu a planificação semanal, com os conteúdos traçados e em articulação com as atividades do estudo englobadas e implementadas como estratégia diferenciada e em observação direta da sua aplicabilidade e adequação.

As aulas iniciaram, como usualmente, com a saudação inicial, a canção “Greetings”, com gestos associados; seguida da abertura da lição no caderno diário. Após o diálogo e revisão dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, deu-se seguimento à planificação diária, com as atividades planeadas no âmbito do estudo.

As atividades no âmbito deste estudo foram executadas, decorrendo do normal funcionamento da aula e encaixadas no momento considerado adequado e pertinente para exploração e execução da atividade. Nestes momentos as aulas foram gravadas e foram tiradas fotografias. Fizeram-se anotações pertinentes, apontaram-se notas de campo e preencheu-se o diário, após a sessão/aula, porque não era possível realizar tudo em tempo útil e durante a realização das atividades. Também se preencheram grelhas de

avaliação de algumas tarefas, conforme os descritores de desempenho e critérios de avaliação em vigor no agrupamento.

A gestão de todas as tarefas exigiu muita organização ao nível da necessidade de orientação na realização das atividades; do apoio aos alunos com mais dificuldades; da circulação pela sala para melhor observação atitudinal e comportamental dos discentes; da atenção prestada à gravação da sessão e ao registo das fotografias; e do registo das anotações. A capacidade de orientação e organização foram fundamentais, sendo que as sessões estavam organizadas e planeadas de forma a conseguir conciliar todas as tarefas necessárias. A gravação permitiu uma observação e análise mais atenta e cuidada, permitindo a observação de certos comportamentos e alguns comentários não perceptíveis durante as sessões. Estas anotações foram realizadas nos dias das sessões, em horário pós-laboral e enriqueceram bastante o diário e os registos realizados nas aulas.

As seis sessões programadas foram agendadas entre 28 de outubro e 2 de dezembro, e são, de seguida, apresentadas.

Sessão 1 - *Personal Information Song*

A sessão 1 realizou-se no dia 28 de outubro e as atividades implementadas abordaram a temática *personal information*, que é um dos primeiros conteúdos a trabalhar na planificação de 4º ano. Esta atividade teve a duração de 30 minutos, tempo este que se entendeu um pouco mais, porque os alunos mostraram interesse na repetição da atividade final, cantar a canção.

Os objetivos/conteúdos programáticos específicos de natureza científica foram traçados para esta atividade, no âmbito das duas áreas disciplinares, da seguinte forma:

Descritores de desempenho de inglês e de música

Inglês	Música
- Perguntar e responder sobre informação pessoal (interação oral); - Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares (<i>roleplay</i>).	- Desenvolver o sentido rítmico (percussão corporal); - Cantar, em grupo e a solo, a canção <i>Personal Information</i> .

Sessão 2 - Papironía

A sessão 2 realizou-se no dia 4 de novembro, no primeiro tempo da aula (as aulas têm dois tempos de 60 minutos consecutivos). As atividades implementadas continuaram a abordagem da temática *personal information*. Deu-se continuidade a este conteúdo com outras atividades e novos objetivos, pela necessidade encontrada de reforçar a oralidade, escrita e leitura, trabalhando assim competências essenciais e de acordo com as metas estabelecidas. Esta atividade tinha como finalidade o incentivo para a escrita e principalmente para a leitura na língua inglesa; atividades muitas vezes consideradas difíceis, aborrecidas e “chatas”.

As atividades promovidas nesta sessão tiveram a duração de 30 minutos.

Os objetivos/conteúdos programáticos específicos de natureza científica foram traçados para esta atividade, no âmbito das duas áreas disciplinares, da seguinte forma:

Descritores de desempenho de inglês e de música

Inglês	Música
- Ler, com dicção/pronúncia fluente, um texto com informação sobre si.	- Interpretar o texto rítmico com as diferentes performances dinâmicas; - Ler o texto rítmico com coordenação expressiva; - Explorar diferentes intensidades através da leitura de um texto.

Sessão 3 – Vitaminas Rítmicas e exercícios de relaxamento e dicção

A sessão 3 realizou-se no dia 4 de novembro, no segundo tempo da aula deste dia.

As atividades implementadas *Vitaminas Rítmicas* de Wuytack e os exercícios de relaxamento e dicção (a voz como instrumento de trabalho) objetivavam a preparação da voz para desenvolver a dicção e pronúncia de vocábulos em inglês, nos exercícios orais e na leitura, mas também nas atividades relacionadas com cantar e entoar *chants* e rimas.

As atividades promovidas nesta sessão tiveram a duração de 30 minutos.

Os objetivos/conteúdos programáticos específicos de natureza científica foram traçados para esta atividade, no âmbito das duas áreas disciplinares, da seguinte forma:

Descritores de desempenho de inglês e de música

Inglês	Música
<ul style="list-style-type: none">- Identificar e aplicar os pronomes pessoais;- Identificar e aplicar o verbo <i>to be</i>;- Pronunciar corretamente estes conteúdos gramaticais.	<ul style="list-style-type: none">- Trabalhar o sentido rítmico através da percussão corporal;- Interpretar as frases rítmicas com correção da dicção e pronúncia das palavras em inglês.

Sessão 4 – Song: *We are Singing and Dancing*

A sessão 4 realizou-se no dia 11 de novembro, com duração de 30 minutos.

Inicialmente, repetiram-se alguns exercícios da sessão anterior, como preparação da voz para cantar. Repetiram-se as atividades *Vitaminas Rítmicas* de Wuytack e alguns exercícios de relaxamento. A atividade “principal” consistia no estudo da letra de uma canção e no canto com instrumental conhecido e com movimentos corporais associados.

Os objetivos/conteúdos programáticos específicos de natureza científica foram traçados para esta atividade, no âmbito das duas áreas disciplinares, da seguinte forma:

Descritores de desempenho de inglês e de música

Inglês	Música
<ul style="list-style-type: none">- Identificar e aplicar o verbo <i>to be</i>, no <i>Present Continuous</i>;- Identificar algumas ações;- Pronunciar corretamente a letra da canção.	<ul style="list-style-type: none">- Trabalhar o sentido rítmico através da percussão corporal;- Cantar, em grupo, uma canção <i>We are singing and dancing</i>, com mímica e gestos associados.

Sessão 5 – Copo...fonia – *School Places*

A sessão 5 realizou-se no dia 2 de dezembro, com duração prevista de 30 minutos, tempo que se revelou insuficiente, tendo ultrapassado cerca de 15 minutos a planificação estipulada para esta sessão.

Nesta sessão repetiram-se alguns exercícios de *Vitaminas Rítmicas* e alguns exercícios de relaxamento, como forma de preparação da voz e de relaxamento muscular. Estes exercícios foram muito interessantes e cativaram a atenção, interesse e motivação para a aprendizagem dos conteúdos a adquirir. A atividade consistia no

trabalho oral de vocabulário específico dos espaços da escola, associado a uma lengalenga portuguesa, adaptada à língua inglesa.

Os objetivos/conteúdos programáticos específicos de natureza científica foram traçados para esta atividade, no âmbito das duas áreas disciplinares, da seguinte forma:

Descritores de desempenho de inglês e de música

Inglês	Música
- Pronunciar corretamente vocabulário relacionado com os espaços da escola.	- Interpretar corretamente a peça/lengalenga “Copo...fonia” (em português). - Adaptar esta lengalenga portuguesa com vocabulário específico da sala de aula (em inglês). - Interpretar corretamente a peça/lengalenga “School places” (adaptação da anterior). - Acompanhar a peça/lengalenga “School places” com marcação da pulsação.

Sessão 6 – *Danza de las Hachas* – *School Activities*

A sessão 6 realizou-se no dia 2 de dezembro, com duração programada de 30 minutos. Esta atividade foi executada após a atividade anterior, por motivos de tempo (pretendia-se a conclusão das sessões no mês de dezembro), mas também e sobretudo, porque fazia sentido na continuidade das atividades programadas na planificação semanal. No entanto, o tempo não foi suficiente para a conclusão da atividade. Por este motivo deu-se continuidade na aula seguinte, no dia 9 de dezembro.

Nesta sessão, repartida em dois dias diferentes, realizou-se trabalho oral de vocabulário específico de atividades da escola, em articulação com a área musical, associado à partitura *Danza de las Hachas*, de Joaquín Rodrigo.

Os objetivos/conteúdos programáticos específicos de natureza científica foram traçados para esta atividade, no âmbito das duas áreas disciplinares, da seguinte forma:

Descritores de desempenho de inglês e de música

Inglês	Música
- Pronunciar corretamente vocabulário relacionado com algumas atividades da escola.	- Ouvir a partitura “Danza de las Hachas”, de Joaquín Rodrigo com marcação da pulsação. - Representar coletivamente a partitura não convencional no quadro, identificando sons de instrumentos de cordas, instrumentos de sopro e o solo de guitarra. - Interpretar corretamente a partitura, marcação da pulsação (vocabulário - atividades da escola).

4.2 Análise de dados

A análise de dados é muito importante num trabalho de investigação, principalmente num estudo que envolve alunos e uma professora que eles já conhecem e com quem já trabalharam no ano letivo anterior. Os alunos são crianças ainda em desenvolvimento individual a vários níveis e participaram neste estudo, como parceiras e intervenientes no processo. A maturidade e a objetividade são ainda condicionantes e a sua participação pode estar limitada pelo simples facto de serem filmadas e fotografadas. A observação participante é altamente exequível, mas os registos em vídeo e a entrevista *focus grupo* podem mostrar comportamentos ligeiramente alterados pela natural personalidade da criança.

Neste sentido, os alunos tomaram consciência da importância do estudo, que implica comportamentos e atitudes normalizados, independentemente da captação de imagens e da gravação em vídeo.

De seguida, descreve-se cada uma das sessões e apresentam-se as inferências e reflexões conjuntas, pessoais e dos alunos.

Sessão 1 - *Personal Information Song*

A primeira sessão implementada no âmbito do projeto de investigação-ação consistiu na audição da música *Frère Jacques*. Esta música já tinha sido trabalhada em aulas anteriores. O objetivo era perceber se os alunos reconheciam a melodia. Deu-se início à atividade com percussão da melodia com a caneta, com batimentos na secretária da professora.

A observação direta do comportamento dos discentes foi bastante interessante, pois deu para perceber que muitos deles reconheciam a melodia, mas tiveram alguma dificuldade na identificação do nome da canção. Depois de ouvirem a música no formato instrumental, alguns alunos identificaram a canção, na versão portuguesa adaptada (*Frei João*). Explicou-se a origem da canção e ouviu-se a versão original, que desconheciam. De seguida, trabalhou-se a reprodução sonora do ritmo, em *la, la, la* e o ritmo com batimentos corporais: palmas, mãos nas pernas, pés e dedos na mão. Esta atividade foi considerada pertinente e interessante, pois desde logo se percebeu que alguns alunos tinham dificuldades em reproduzir o ritmo, verificando-se dificuldades motoras e de coordenação ao nível da percussão. “Isto é muito complicado, não consigo!”, dizia um aluno com clara dificuldade de coordenação e marcação da pulsação. A grande maioria captou logo o ritmo e não revelou dificuldades acrescidas. Outros foram melhorando com alguma prática, fruto da repetição.



Figura 5 - Exercício de percussão

Trabalhado o ritmo, passou-se para a revisão oral das questões e respostas sobre a identificação pessoal. Apesar de ser um conteúdo trabalhado no 3º ano, estava já bastante esquecido, consequência do confinamento, que não permitiu as aulas de revisão realizadas no final do 3º ano. Este conteúdo aparece na planificação do 4º ano, como revisão e consolidação. Os alunos com mais dificuldades comentavam que “é difícil, já não me lembro”. A par desta dificuldade verificaram-se ainda alguns problemas na dicção e pronúncia de algumas palavras, alguma timidez na oralidade e inibição na participação individual oral. Para ultrapassar esta dificuldade, as questões e respostas foram escritas no quadro, trabalhadas em grande grupo e foram depois apresentadas, em PowerPoint, as estrofes com a letra da canção adaptada à melodia da música.

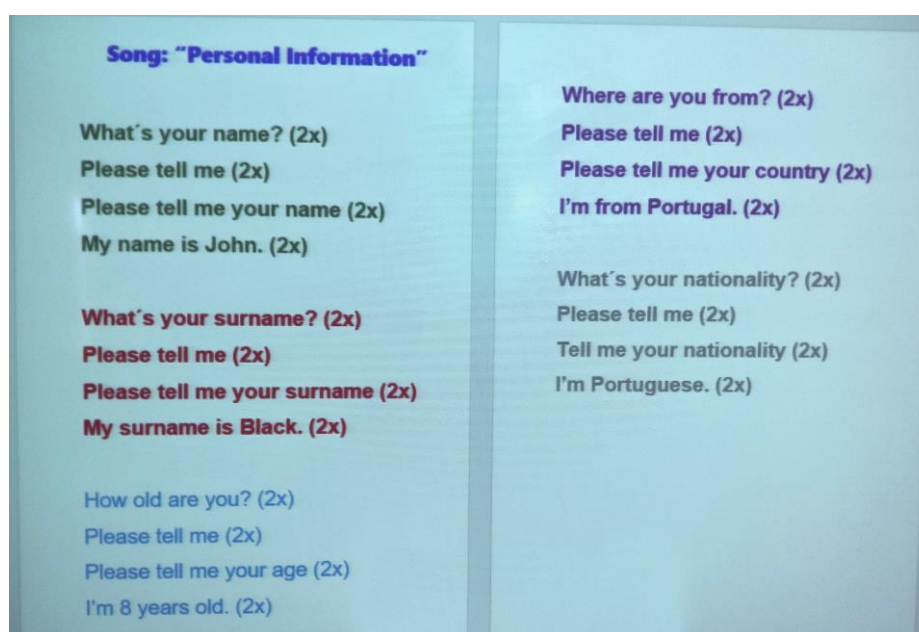


Figura 6 - Personal Information Song

Depois de uma audição atenta da canção, os alunos cantaram, por imitação e repetição, em grande grupo.

No entanto, alguns discentes, aqueles mais extrovertidos e participativos, desejaram cantar individualmente.

Por fim, terminou-se a sessão com avaliação oral, em formato de interação oral. Cada aluno questionava um colega que respondia sobre: o seu nome, apelido, idade, país de origem e nacionalidade. Realizou-se a atividade de *roleplay*, com interação de grupo e o resultado final foi bastante satisfatório, com avaliação da atividade e registo em grelha própria.

Ressalvam-se o interesse, empenho e motivação observados nos alunos aquando da atividade de cantar, mas também na interação oral: perguntas e respostas sobre a identificação pessoal. Terminada a sessão e todas as atividades programadas, os alunos pediram para cantar mais vezes a canção. Embora não programada a repetição da canção tantas vezes, acedeu-se ao pedido, pois a motivação e o interesse demonstrados são fatores importantíssimos para a aprendizagem de uma língua e uma das finalidades deste estudo.

A continuidade da atividade permitiu afinar alguns pormenores em relação à dicção e à pronúncia; em relação à melodia e ao ritmo e, principalmente, em relação à motivação. “Adoro esta música professora!”, “É mais gira que o Frei João!” ou “E aprendemos inglês, que fixe!”, foram alguns dos comentários proferidos, além de que muitos alunos, mais entusiasmados, referiram que “vou ensinar esta canção à minha mãe” e “eu à minha irmã”.

Um dos exercícios que levantou mais dificuldades foi a identificação da melodia; sendo expectável, esperava-se, contudo, que mais alunos a identificassem na audição do instrumental. Outra dificuldade encontrada foram os batimentos, por problemas de coordenação motora. Inicialmente alguns alunos sentiram dificuldades nos batimentos, um deles ficou um pouco constrangido e nervoso por não conseguir executar os batimentos no ritmo correto. No entanto, a maior parte dos alunos conseguiu ultrapassar estas dificuldades, por repetição e prática.

Relativamente ao conteúdo a trabalhar na área de inglês, alguns alunos também sentiram dificuldades nas questões e respostas, principalmente em relação à idade e nacionalidade.

A estratégia adotada revelou-se bastante eficaz na adesão dos alunos aos exercícios e atividades propostos. No final da sessão, em regime de avaliação oral, os

resultados obtidos foram bastante satisfatórios, com avaliação de suficiente para uma aluna, menção de bom para três discentes e os restantes avaliados com muito bom (nesta aula faltaram dois alunos).

O notório entusiasmo ficou registado em vídeo, e, mais importante, na avaliação que reflete uma efetiva aquisição do vocabulário e estruturas gramaticais, assim como melhorias na participação oral, interação de grupo, iniciativa, motivação e desempenho linguístico.

Importa referir que após esta atividade, os alunos trabalharam a escrita de pequenos textos, uma das competências descritas no documento “Aprendizagens Essenciais”, no domínio “Produção Escrita”, “escrever sobre si próprio de forma muito elementar”. Neste curto texto os alunos referiram a sua identificação pessoal, descreveram a roupa que vestiam e acrescentaram algumas frases sobre *likes and dislikes*, relativamente a gostos diversificados. No início da realização desta atividade os alunos não estavam muito recetivos ao exercício proposto, mas quando lhes foi dito que na aula seguinte a sessão programada trabalharia uma estratégia diferente, com carácter mais lúdico, mostraram-se mais empenhados. Este texto foi corrigido em casa, transcrito no computador e impresso, para a realização da atividade da aula seguinte. Embora alguns alunos necessitassem de algum apoio na escrita do texto, ao nível da construção sintática e organização de ideias, a grande maioria escreveu um texto com menção muito bom.

Na entrevista *focus grupo*, quando questionados relativamente à atividade desta sessão, as opiniões dos alunos foram bastante positivas, desde “é muito fixe cantar” ou “é uma música relaxante”. Destaca-se a opinião de um aluno que referiu que “acho que a canção ensina a perguntar o nome”, no meio do seu discurso algo envergonhado, depreendeu-se que ele considera que a canção ajuda imenso a memorizar as perguntas e respostas sobre a identificação pessoal. Outra aluna afirmou “eu gostei muito, foi muito divertido e acima de tudo ensinou-nos melhor a dizer... a perguntar as perguntas e eu adorei”. Um aluno, excelente na aquisição da linguagem, mas com dificuldades na coordenação, referiu que a atividade “ajudou-me a perguntar e a responder as perguntas, foi muito divertida, porque era uma música” e, como ele constatou, gostar de cantar ajuda a memorizar e esta metodologia foi agradável. Este mesmo aluno identificou as

dificuldades sentidas nos batimentos e revelou ter muitas dificuldades de coordenação. A maioria dos restantes alunos respondeu afirmativamente quando questionados, seguindo a linha de raciocínio do referido aluno, que a canção ajudou a memorizar o conteúdo em estudo, sendo esta estratégia, a canção, mais motivadora do que a estratégia utilizada no ano anterior. Transmitiram ainda as ideias “adorei a melodia e ajudou-me imenso”, “adorei a música”, “a música ajudou a decorar”. Um outro aluno reconheceu ter tido dificuldades no início, mas com a repetição conseguiu ultrapassar as suas dificuldades.

Nesta altura da entrevista, eles cantaram a canção sem suporte visual ou musical e para aferir se a aprendizagem foi eficiente os alunos foram questionados sobre este conteúdo e a grande maioria deles soube perguntar e responder corretamente sobre os cinco itens em estudo: nome, apelido, idade, país e nacionalidade.

Daqui se conclui que o resultado final foi bastante satisfatório, fruto desta estratégia, tanto ao nível dos conhecimentos/aprendizagem, como ao nível do interesse e da motivação. É, portanto, uma metodologia a adotar na lecionação deste conteúdo nos próximos anos letivos.

Sessão 2 – *Papironía*

A sessão 2, realizada no dia 4 de novembro deu continuidade ao conteúdo trabalhado na aula anterior *personal information*.

Cada aluno recebeu o texto corrigido com avaliação quantitativa e colou no caderno diário. Após diálogo sobre a avaliação, concluiu-se que depois da atividade realizada com a canção e revisão das questões e respostas sobre a identificação pessoal, foi bastante mais fácil para os alunos escreverem um pequeno texto sobre si e sobre a descrição da roupa que vestiam (trabalho de revisão de conteúdos executado numa aula antes das sessões deste estudo).

Cada aluno recebeu o seu texto impresso numa folha A4, para realização da leitura e da atividade *Papironía*.

Para efeitos de avaliação da leitura e para comparação após a realização da atividade proposta para esta sessão, deu-se início à leitura individual. Os alunos mais extrovertidos e confiantes ofereceram-se para serem os primeiros a ler. Alguns discentes revelaram grandes melhorias ao nível da dicção e da pronúncia, da fluência linguística, mas também no interesse, empenho, iniciativa e motivação. Estes itens enunciados, entre outros, fazem parte do documento em forma de grelha para o registo da avaliação da leitura. Aqueles alunos mais introvertidos e tímidos leram com fluência, mas com algum nervosismo à mistura e alguma insegurança. Um dos alunos, que tinha faltado na aula anterior, escreveu o texto nesta aula e leu-o, mas de forma pouco fluente, com algumas dificuldades na pronúncia de algumas palavras e com muita insegurança. Ainda a meio da leitura começou a chorar e comentou que não conseguia ler como os restantes colegas. Após um momento de conforto e de relaxamento, aproveitou-se esta situação para se analisarem os resultados da leitura individual. Unanimemente concluiu-se que a atividade realizada na sessão anterior foi importante e relevante para elevar os índices de motivação, confiança, expressividade e fluência na leitura. Este aluno, tendo faltado, sentia-se pouco confiante, e vendo o entusiasmo de alguns colegas, sentiu-se intimidado e pouco confortável na leitura individual em voz alta. O diálogo e o encorajamento de todos acalmaram-no.

Estando este aluno mais calmo e com todos os outros entusiasmados com a folha A4 (com o seu texto escrito), passou-se à exemplificação da atividade *Papironía*. As instruções da atividade foram projetadas no quadro e o entusiasmo foi evidente com comentários agradáveis e com uma excitação natural de quem vai experimentar uma atividade nova que lhes parecia bastante interessante. Depois de estabelecidos e organizados os grupos e da explicação fornecida, procedeu-se à execução da atividade. Os alunos estavam motivados, interessados e muito animados.

Todos eles experimentaram a leitura com diferentes intensidades (*piano*, *mezzo piano*, *mezzo forte*, *forte* e *fortíssimo*). Alguns alunos exageraram um pouco na intensidade *fortíssimo* (*ff*), mas depois de chamados à atenção, cumpriram as instruções com rigor, empenho e comentavam “que fixe”; que foi, de longe, a expressão mais exteriorizada. Os alunos iam alternando as intensidades, treinando diferentes formas de leitura, interagindo e articulando em pequenos grupos.

A continuação da atividade decorreu com normalidade, num ambiente relaxante, acolhedor, divertido, nomeadamente, nas instruções que não implicavam leitura, mas “mexer” no papel. Todos realizaram os exercícios de enrugar o papel, esticá-lo, dar-lhe “estalinhos”, rasgar o papel, amachucá-lo e, por fim, colocá-lo no lixo. Além de um comentário extremamente adequado “que pena estragar esta folha tão bonita”, os restantes comentários basearam-se sobretudo no relaxamento que esta atividade proporcionou, além da parte lúdica e divertida; “Sinto-me tão bem!”, “Sinto-me mais calma!”, “Sinto que estou no ar, como se voasse!”, “Isto é mesmo divertido!”.



Figura 7 - Exercício de leitura 1

O aluno que sentiu dificuldades na leitura, antes desta atividade, mostrava-se agora mais confiante e bastante esperançado que conseguiria ler melhor o seu texto. Passou-se então à segunda leitura individual do texto, mas com a dificuldade acrescida de que iriam ler o texto original, com a sua letra e as devidas correções. Verificou-se uma melhoria acentuada, principalmente nos alunos mais tímidos e com receio de ler em voz alta. Os resultados da avaliação da leitura situaram-se entre o suficiente (uma aluna), o bom (cinco alunos) e os restantes com menção qualitativa de muito bom, com uma leitura segura, fluente e com pronúncia e dicção com significativas melhorias. Além do relaxamento, que foi o fator mais referido para que os resultados fossem tão satisfatórios, os alunos acrescentaram que se

sentiam mais calmos, confiantes e motivados para a leitura. Será pertinente referir o comentário “Professora, com esta atividade podemos escrever e ler mais textos?”. Depois de confrontados com este comentário, unanimemente concordaram que esta atividade motivava bastante para a escrita de pequenos textos e que se sentiam mais confiantes para ler em voz alta para os colegas.



Figura 8 - Exercício de leitura 2

Na entrevista *focus grupo*, quando questionados sobre a leitura, os alunos referiram as dificuldades na dicção e pronúncia das palavras e das frases, sublinharam a “vergonha de ler em voz alta” e que esta atividade ajudou a relaxar, a perder a vergonha e o receio de errar. Referiram ainda que a atividade ajuda a ganhar confiança e mais empenho e motivação para a leitura individual em voz alta. A “brincadeira com o papel” contribuiu para uma maior segurança, confiança, “relaxamento dos nervos” e foi “muito divertida”. “Esta brincadeira ajudou a relaxar”. Os sons do papel são “super relaxantes e estávamos a divertir-nos”, foi um comentário que recebeu concordância de vários alunos e uma das alunas referiu ainda que “é muito satisfatório amassar e rasgar o papel”. Relaxamento, confiança e diversão foram as sensações/sentimentos mais referidos e a vontade de repetir a atividade foi reforçada com a anuência de todos os alunos, que declararam querer repetir a atividade, porque embora a escrita e a leitura de textos sejam tarefas difíceis, com esta atividade relaxante e divertida “fica mais fácil”.

Em suma, para uma das tarefas mais complicadas ao nível da motivação, confiança e empenho, a leitura realizada nestes moldes torna-se uma estratégia bastante eficaz e divertida.

Esta aula prosseguiu com exercícios no manual de inglês para aplicação do verbo *to be*. Se na forma escrita, os discentes conseguem apropriar-se de estratégias para aplicação deste verbo, já na oralidade, as dificuldades persistem ao nível da dicção e pronúncia. Este verbo suscitou algumas dificuldades nos exercícios orais, principalmente na *short form*.

Sessão 3 – Vitaminas Rítmicas e exercícios de relaxamento e dicção

Após o exercício da leitura, na sessão 2 e da realização de exercícios orais e escritos com o verbo *to be*, onde se evidenciaram as dificuldades já detetadas no ano letivo anterior, considerou-se pertinente abordar este conteúdo ligado à área musical, trabalhando o desenvolvimento do sentido rítmico, da coordenação e da articulação fonética, para promover a audição interior, a memorização e a aprendizagem por imitação. O objetivo primordial era conseguirem pronunciar corretamente o verbo *to be*, em forma de lengalenga rítmica, possibilitando assim, uma boa assimilação, complementada pela exploração de um PowerPoint explicativo das formas verbais afirmativa, negativa e interrogativa deste verbo.

A sessão 3 iniciou-se então com as *Vitaminas Rítmicas* de Wuytack para trabalhar o desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação motora.



Figura 9 - Exemplo de um exercício de Vitaminas Rítmicas

Foram realizados vários exercícios rítmicos, com variadas intensidades, de percussão corporal; primeiro por imitação, seguindo a estrutura apresentada e, de seguida, por iniciativa própria, usando a criatividade e experimentando diferentes ritmos e intensidades. Inicialmente, esta atividade revelou-se mais complicada do que aquilo que era expectável. Nesta sessão calculava-se que as dificuldades evidenciadas na primeira sessão estivessem amenizadas, mas a realidade é que a coordenação motora, a concentração e o sentido rítmico necessitaram de mais prática e repetição. Executaram-se vários exercícios, até que a grande maioria dos alunos foi conseguindo evoluir satisfatoriamente. No entanto, quatro alunos sentiram mais dificuldades e um deles admitiu “Não tenho jeito para estas coisas!”.



Figura 10 - Exercício de Vitaminas Rítmicas

Na parte de liberdade criativa, alguns alunos foram “brincando” com a percussão corporal, encontrando outros ritmos e outras formas de desenvolvimento da motricidade e da coordenação motora. Alguns discentes surpreenderam pela criatividade e pela motivação apresentadas, chegando à exemplificação e instrução aos colegas, tornando esta atividade ainda mais enriquecedora, com interação e socialização, tão importantes nestas idades. Estes exercícios promoveram ainda a atenção, a concentração, o autocontrole, a disciplina, a confiança, a autoestima e melhoraram a capacidade de observação, nomeadamente: ver/observar, criar e imitar.

Depois de trabalhadas as *Vitaminas Rítmicas*, considerou-se importante trabalhar o relaxamento muscular da zona cervical e o relaxamento vocal, atividades realizadas na segunda parte da programação desta sessão. Estes exercícios são importantes na atividade de canto, mas também são apropriados para melhorar a técnica vocal e a articulação de sons, a dicção e a pronúncia, nomeadamente na aprendizagem de uma nova língua, com sons diferentes dos usuais na língua materna.

A professora investigadora, aquando da realização de uma atividade no âmbito de uma Unidade Curricular deste mestrado, teve conhecimento do Workshop online de Técnica Vocal, com a formadora Ana Leonor Pereira, no site *Cantar Mais*². Pela importância, pertinência e qualidade das atividades e exercícios deste Workshop, decidiu-se efetuar umas ligeiras adaptações para trabalhar com os alunos em contexto escolar. Foram orientados e realizados alguns exercícios de relaxamento, tendo em atenção a voz como instrumento de trabalho, neste caso de estudo.



Figura 11 - Exercícios de relaxamento

Realizaram-se variados exercícios relacionados com a postura; a respiração para a fonação; assim como, exercícios de registo e exercícios de articulação e ressonância.

2

<https://www.cantarmais.pt/pt/formacao/tutoriais/tutoriais?r1=pt&r2=formacao&r3=tutoriais&r4=tutoriais>

Durante a realização dos exercícios propostos os alunos mantiveram-se interessados e empenhados, revelando motivação, embora, algumas vezes, a própria característica da tarefa proporcionava alguma agitação, sendo necessária a chamada de atenção.

Esta atividade destacou-se do normal planeamento de uma aula de inglês, mas esta articulação com a área musical foi facilmente entendida, na medida em que se reconheceu a sua importância e pertinência, identificando-se as variadas vantagens, tanto para cantar, como para falar inglês nos exercícios orais solicitados.

Esta constatação verificou-se durante e após a visualização/exploração de um PowerPoint, com revisão dos pronomes pessoais e do verbo *to be*.

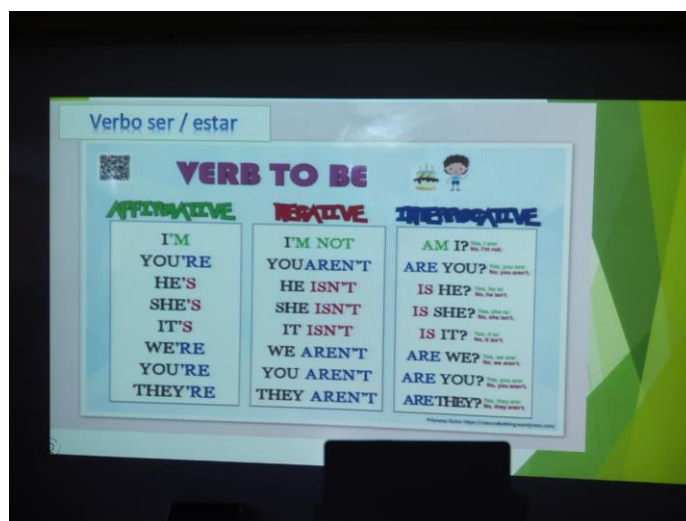


Figura 12 - PowerPoint verb to be

A desenvoltura na oralidade, com melhorias evidentes na dicção e na pronúncia, tornou-se bastante evidente na maioria dos alunos durante a repetição do verbo em forma de lengalenga, objetivando a compreensão e memorização deste conteúdo programático. Seguiram-se exercícios orais e escritos, sendo que a interação oral (dicção) dos pronomes e do verbo, nomeadamente a *short form* do verbo *to be* foi pronunciada com crescente agilidade, flexibilidade e aptidão oral. A autonomia e confiança na execução dos exercícios orais e escritos foram objetivos amplamente

alcançados, verificando-se ainda níveis de autoestima e de motivação elevados. Para finalizar a sessão cantaram a canção *Hello* (já trabalhada desde o início do ano) e todos os alunos ficaram agradavelmente surpreendidos com as melhorias vocais, principalmente ao nível da dicção e afinação e mostraram-se muito contentes, porque pareciam um “coro”.

Interessante o comentário de uma aluna quando perguntava; “Professora, podemos fazer isto todas as aulas, é divertido e relaxante”. A resposta afirmativa despoletou outro comentário que chamou a atenção “Agora é que eu vou cantar bem!”. As risadas que se seguiram demonstraram o ambiente divertido, entusiasmante e empolgante, revelando que a motivação e o interesse na aprendizagem da língua inglesa são importantes fatores para a aquisição e aplicação de novos conteúdos e para a assimilação eficaz de uma língua estrangeira, neste caso, do inglês.

Quando esta sessão foi abordada na entrevista *focus grupo* alguns alunos admitiram que estes exercícios, além de divertidos e engraçados, ajudaram a melhorar a postura, relaxaram o corpo a nível muscular e melhoraram a qualidade vocal. Comentaram que com esta atividade “já estamos a cantar melhor” e “parece mais fácil falar inglês”. Um dos comentários provocou risada geral, quando um aluno referiu que “já não enrolamos a língua”. O relaxamento foi um aspeto bastante referido. “Com os exercícios fiquei mais relaxado e tranquilo”, ou ainda “a minha voz melhorou e gostei mais de cantar”. Sobre as *Vitaminas Rítmicas* um aluno referiu que “melhoramos o ritmo, porque não estávamos muito bem coordenados, mas depois com a repetição ficamos melhor”. Todos concordaram que no início foi difícil, mas depois sentiram maior confiança e conseguiram executar os exercícios corretamente. O aluno que admite problemas de coordenação referiu que melhorou um bocadinho e gostava de continuar com as *Vitaminas Rítmicas* (embora seja uma tarefa que não goste muito, considera-a importante).

A título de conclusão, estas duas atividades revelaram-se extremamente importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês, porque ajudam na dicção, na pronúncia e no relaxamento, aumentando os níveis de confiança e motivação quer em exercícios orais (interação oral), quer nas canções.

Sessão 4 – Song: *We are Singing and Dancing*

A sessão 4, realizada no dia 11 de novembro, deu continuidade aos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores. Deu-se seguimento à planificação mensal/semanal com variadas atividades planificadas, nomeadamente no manual e articularam-se ainda atividades programadas no âmbito do estudo.

Nesta sessão, primeiramente, realizaram-se alguns dos exercícios propostos no manual, como consolidação e revisão dos conteúdos já lecionados, para se dar então continuidade à planificação e trabalhar o verbo *to be* no *Present Continuous*.

De acordo com a metodologia de investigação-ação, que visa refletir e avaliar sobre atividades realizadas, após diálogo com os alunos, todos consideraram importante realizar exercícios de relaxamento de voz, musculares e de postura para melhorar a dicção e a fluência em inglês. As *Vitaminas Rítmicas* foram consideradas um excelente exercício de relaxamento e muito divertido. Os alunos com algumas dificuldades nesta tarefa consideraram importante repetir para melhorarem.

Realizaram-se exercícios variados de *Vitaminas Rítmicas* e alguns exercícios de relaxamento. Foi um momento muito divertido e relaxante, com vários alunos a executarem os exercícios na perfeição. Três alunos revelaram alguns progressos ao nível da coordenação motora.

Deu-se seguimento à sessão com a atividade proposta: uma canção com gestos associados.

Esta é uma atividade que já se realizava no ano anterior, que consiste na utilização de um instrumental de uma música conhecida com alteração da letra original da canção, modificando o vocabulário e estruturas gramaticais, de acordo com o conteúdo a trabalhar.

Neste caso foi utilizado o instrumental de uma canção conhecida *We are going to the mountains*. A letra foi modificada e adaptada ao conteúdo que se pretendia trabalhar com movimentos corporais associados.

Um dos contratempos nesta sessão foi a avaria do projetor, que impossibilitou a projeção da canção. Ao mesmo tempo, as colunas do computador, que estavam avariadas, não permitiram a audição da melodia. Até aqui utilizava-se o áudio do projetor, mas com a sua avaria ficou-se sem som e sem solução plausível, relativamente a este assunto. O tablet estava a gravar a sessão e o telemóvel não tem som suficientemente audível. A deslocação para a biblioteca não foi uma solução praticável, devido ao Plano de Contingência do Agrupamento que não permitia, sem autorização e organização prévia essa deslocação, uma vez que o espaço não estava adaptado e organizado para receber 17 alunos. Adiar a atividade também não fazia sentido, pois já estavam previamente programadas as aulas seguintes: uma aula destinada para a finalização de exercícios do manual e outras atividades planificadas para revisão e consolidação de conteúdos e outra aula para a realização da ficha de avaliação sumativa.

Segundo a metodologia adotada, quando um problema surge deve-se procurar encontrar uma solução e aquela que em conjunto se decidiu como mais adequada para resolução do problema existente foi fotocopiar a canção em folhas de tamanho A3. A visibilidade para os alunos nas secretárias do fundo da sala não era a melhor, mas eles rapidamente se levantaram e encontraram uma posição favorável para visualização da canção anexada ao quadro. Ainda se questionou fotocopiar a canção para cada um deles, mas empenhados como estavam, nem queriam perder mais tempo à espera das fotocópias em tamanho A5. Deu-se então seguimento à execução da atividade desta sessão, após todos estes constrangimentos, com vários minutos de atraso. Este contratempo serviu como exemplo para discussão e reorganização perante uma situação não programada para a qual era exigida uma rápida resposta. Nesta situação os alunos foram parte integrante na resolução do problema e bastante compreensivos e empenhados para que se desse continuidade à sessão e se realizassem as atividades programadas.

A letra da canção foi apresentada e trabalhada, estrofe a estrofe, explicando o vocabulário e as estruturas gramaticais. Foi trabalhada a articulação, a dicção e a pronúncia, assim como a memória e a compreensão da mensagem escrita, incluindo as estruturas gramaticais. Por repetição e memorização os alunos conseguiram assimilar a letra. Os alunos ouviram a melodia da canção em *la, la, la* e de seguida a professora

cantou os motivos melódicos. Os alunos aprenderam a canção memorizando a letra associada à melodia.

De seguida, trabalharam-se os movimentos corporais relacionados com a letra da canção, transformando estes movimentos em dança. Através da imitação melódica trabalhou-se o desenvolvimento auditivo, a memória musical e a coordenação com gestos relacionados com a letra da canção. Os alunos aprenderam a canção e os gestos por imitação. Ensaiou-se a letra e a dança em momentos separados, para depois se conjugar estas duas tarefas em simultâneo.

Este último processo de cantar e dançar ao mesmo tempo foi um procedimento demorado, que exigiu algum tempo de treino. A nível de coordenação de movimentos os alunos revelaram algumas dificuldades e poucos conseguiram efetivamente cantar e dançar simultaneamente, nas primeiras tentativas. Outros ou cantavam ou dançavam, porque as duas atividades conjuntas causavam confusão, distração e desconcentração.

Esta atividade não decorreu tão bem quanto o desejável e a principal razão de algum insucesso deveu-se à falta de tempo, ao stress causado pela avaria do projetor e pela falta de meios e pelo tempo que se desperdiçou na tentativa de solucionar o problema do projetor avariado, (problema facilmente resolvido se a professora tivesse conhecimento prévio da avaria, para ter a oportunidade de encontrar uma melhor solução, sem stress e sem desperdício de tempo efetivo de aula). O cansaço dos alunos, que realizaram as fichas de avaliação de português, matemática e estudo do meio, no espaço temporal de 5 dias, poderá ter condicionado a operacionalização da atividade com mais sucesso. Alguns alunos indicavam alguma ansiedade e fadiga.

Na entrevista *focus grupo*, os alunos referiram que aliar a canção com dança/gestos foi complicado, não foi muito fácil aprender e precisavam praticar mais. Uma aluna comentou que “foi difícil no início, mas quanto mais nós treinamos (pausa) conseguimos ganhar o ritmo e conseguimos cantar e dançar ao mesmo tempo”. Os alunos esforçaram-se imenso e, apesar das dificuldades iniciais, o resultado foi satisfatório, tendo-se chegado à conclusão que seria necessário mais tempo para “ficar um trabalho mais bonito”.

Quanto aos conteúdos de inglês, cujos conhecimentos foram aplicados posteriormente em exercícios orais e escritos, os resultados foram bastante satisfatórios, uma vez que a exploração da letra da canção ajudou na compreensão, aquisição e assimilação destas estruturas gramaticais.

Os constrangimentos iniciais causaram algum stress e perda de tempo. No entanto, concluiu-se que cantar e dançar ao mesmo tempo nem sempre é fácil e exige um trabalho com prática, concentração, capacidade de coordenação e memorização da letra e dos movimentos de dança. “Como é que os cantores conseguem?”, perguntava um curioso, com resposta imediata de uma aluna “treinam, dah!”.

Sessão 5 – Copo...fonia – School Places

Na quinta sessão iniciou-se a aula com as *Vitaminas Rítmicas*, com percussão diferente. Os alunos usaram os materiais da sala de aula como instrumentos para reprodução de diferentes ritmos, intensidades variadas e de forma lúdica, relaxante e livre. Repetiram-se ainda alguns exercícios de relaxamento, como forma de preparação da voz e de relaxamento muscular. Estas foram as atividades preparatórias e motivadoras para a proposta de atividade a realizar nesta sessão.

Iniciou-se o estudo de um novo conteúdo de inglês: os espaços da escola, que foram apresentados à turma com *flashcards* e a palavra associada. Os alunos ouviram e repetiram as palavras (*classroom, computer room, gym, canteen, library, playground, etc.*), com associação à imagem (*flashcards*). Geralmente, executavam-se jogos realizados com os *flashcards*, mas essa tarefa foi substituída pela atividade proposta neste estudo.

Como forma estratégica diferenciada, decidiu-se aliar e articular esta aprendizagem à área musical para fomentar a motivação, o interesse e a aquisição deste novo vocabulário de uma forma consistente, apelativa e criativa.

Depois desta atividade inicial, explicou-se aos alunos que este vocabulário iria ser abordado numa lengalenga adaptada da língua portuguesa para a língua inglesa.

Pela complexidade e inovação da atividade na língua inglesa, resolveu-se realizar o exercício da *Copo...fonia*, primeiramente, em português, de acordo com a proposta original. Esta parte da atividade correu muito bem, porque esta lengalenga está muito bem estruturada, trabalhando o ritmo, a melodia e a expressividade de forma quase natural e facilmente assimilável. Não foi trabalhado um conteúdo de inglês, neste momento, mas foi, no fundo, uma introdução ou atividade preliminar, que possibilitou uma melhor adaptação à melodia da lengalenga em inglês. Foi, contudo, trabalhado um conteúdo da música, que provou ser eficaz na execução da tarefa em curso. Portanto, uma vez trabalhada a lengalenga com o ritmo adequado e a marcação da pulsação, adaptou-se a lengalenga, substituindo-se as palavras portuguesas pelo vocabulário dos espaços da escola, abordado anteriormente. Este processo teve uma forte orientação da professora, até porque vários alunos tinham opiniões diferentes, provocando algum alvoroço na escolha das palavras. Por questões de ritmo e de pulsação, aliados à melodia da lengalenga, a decisão final da esquematização das palavras na pauta foi da professora. Esta metodologia não foi muito eficaz, pois os discentes não têm ainda a maturidade musical e o conhecimento necessário para enquadrar as palavras com ritmos, pulsação e melodia adequadas na pauta. Numa repetição desta atividade (neste ano letivo ou nos próximos), a lengalenga será apresentada aos alunos já estruturada, pois eles não sabem ainda alterar uma letra e as palavras não podem ser escritas na pauta de forma aleatória, devem seguir a melodia, pulsação e sentido rítmico da lengalenga.

Findo este processo de adaptação da lengalenga de português para inglês, realizou-se a atividade, com os alunos divididos por grupos. Inicialmente, não decorreu como o expectável, talvez porque o processo já descrito foi um pouco desgastante, mas com várias repetições, prática e empenho conseguiu-se um resultado muito bom. Na língua portuguesa o resultado final desta atividade foi excelente; na língua inglesa o nervosismo e a ansiedade atrapalharam, numa fase inicial, a execução da lengalenga. Regra geral, os alunos realizaram a atividade com sucesso, conseguindo superar as dificuldades iniciais, revelando empenho e motivação, numa atividade divertida e promotora de aprendizagem eficaz.

Nos exercícios que se realizaram após esta atividade, nomeadamente os exercícios escritos, verificou-se que, na generalidade, os alunos adquiriram este vocabulário e na oralidade os resultados foram muito bons. Reconheceram-se algumas falhas, nomeadamente a transição/adaptação da letra de português para inglês e identificaram-se as estratégias a melhorar na repetição desta atividade, com outros conteúdos (vocabulário diferente).

Outra conclusão retirada desta atividade é que é uma estratégia muito eficiente, funcional e promotora de aprendizagens significativas. É uma atividade divertida e engraçada, diferente e interessante.

Os alunos adoraram a lengalenga e o resultado final. Relativamente ao vocabulário apresentado, segundo um dos alunos, esta lengalenga “ajudou muito a memorizar e foi engraçado estarmos em grupos e sempre a repetir as mesmas palavras para aprendermos”. Alguns alunos concordaram que foi mais interessante trabalhar o vocabulário com a lengalenga do que com *flascards*, por exemplo. Uma aluna entusiasmada dizia “eu achei muito divertida esta atividade e memorizei muito na minha cabeça (pausa), mas é que memorizei mesmo muito as palavras, não parava de cantar e foi divertido”. Esta atividade “é fixe porque a lengalenga fica na cabeça”. A musicalidade da atividade contribui para um maior interesse e motivação e ajudou a memorizar por causa do ritmo, “a música fica no ouvido”. A coordenação em grupos funcionou bem, e algum tempo depois, quando recordaram a atividade, já nem se lembravam das dificuldades enfrentadas na adaptação da letra, ficando apenas registado nas suas cabeças a musicalidade e o divertimento que tiveram, assim como o vocabulário aprendido de forma divertida.

Sessão 6 – *Danza de las Hachas – School Activities*

No mesmo dia, depois da sessão anterior, onde se trabalharam os espaços da escola, passamos para o conteúdo seguinte, na planificação mensal/semanal: as atividades da escola.

Primeiramente, apresentou-se o vocabulário com audição da leitura das palavras relacionadas com as atividades da escola (*listening to music, writing, drawing, dancing, playing cards, singing, reading*), associadas a gestos identificativos da atividade e com

exposição de um cartaz com a ilustração destas atividades escolares. Realizou-se o jogo da mímica, para depois se introduzir a atividade proposta neste estudo.



Figura 13 - Cartaz com School Activities

Depois deste trabalho inicial foi explicado aos alunos que a consolidação deste vocabulário seria realizada de forma diferente do habitual: com uma partitura não convencional. Sem explicações adicionais foi ouvida a partitura *Danza de las Hachas*, de Joaquín Rodrigo, no computador, já com som bem audível.

Inicialmente, esta música não agradou à maioria dos alunos, que acharam estranha e indicaram que não estavam habituados a este estilo musical. Quando se começou a trabalhar a partitura identificando os instrumentos (cordas, sopro e solo de guitarra) e definindo os movimentos com marcação da pulsação, os alunos sentiram-se mais interessados e agradados com a melodia. Depois da identificação dos instrumentos e dos compassos; representou-se a partitura no quadro, com retângulos coloridos; cada cor correspondente a um compasso e respetivos instrumentos. De seguida, os alunos interpretaram a partitura com marcação da pulsação, com movimentos corporais (palmas, mãos nas pernas, pés e estalar dos dedos), identificados no quadro, relativamente a cada compasso. Cada compasso correspondia a um grupo de alunos que iam alternando os exercícios propostos.



Figura 14 - Partitura não convencional

Como segunda proposta de atividade, substituíram-se os batimentos corporais por batimentos na capa de um livro (cordas), batimentos com as folhas de um livro (sopro) e leitura do vocabulário em estudo (solo de guitarra).

Alguns alunos excederam-se um pouco nos batimentos, entusiasmados e excitados com a atividade ao ponto de reclamarem “já me doem as mãos”. Chamados à atenção para uma postura correta e batimentos com intensidade média, mostraram-se então mais animados e divertidos, embora, por vezes, parecesse que um ou dois deles estavam a bater num tambor. Através da observação direta verificou-se que estes alunos, que são alunos mais extrovertidos e ativos, mostravam um extravasar de energia e alívio de stress e ansiedade, aliados à sua personalidade mais efusiva e agitada. Pareciam alunos em descompressão. Os restantes executaram a atividade com interesse, gosto e animação.

Esta atividade estimulava a participação ativa nos batimentos e a aprendizagem novos vocábulos ingleses (*listening to music, writing, drawing, dancing, playing cards, singing, reading*). Estas palavras estavam afixadas no quadro, permitindo a visualização da escrita e auxiliando na leitura. Rotativamente, todos os alunos tiveram a oportunidade de realizar a representação rítmica de cada compasso, assim como a leitura dos vocábulos em estudo.



Figura 15 - Execução da atividade Danza de las Hachas

O tempo estipulado para esta atividade não foi suficiente, pelo que na aula seguinte deu-se por terminada esta atividade com a repetição dos batimentos/percussão e leitura dos vocábulos, de acordo com o ritmo e melodia da partitura.

Esta atividade teve uma aceitação excelente, grande interesse e motivação e resultados bastante satisfatórios nos exercícios realizados posteriormente, nomeadamente exercícios do manual e a legenda com a escrita das palavras no cartaz afixado no quadro.

Na entrevista *focus grupo*, alguns alunos reconheceram estranhar um pouco a música (“que música estranha”). Outros disseram que começaram a gostar, apesar de ser um estilo diferente daquilo a que estão habituados. Comentaram “afinal não é tão má como parecia, é diferente”, “pois até fica no ouvido”. A primeira impressão da música foi estranha, embora duas alunas tenham referido que gostaram logo na primeira vez que a ouviram. Relativamente à percussão todos admitiram terem melhorado e gostaram imenso desta atividade que consideraram ter sido muito importante na memorização do vocabulário. Seguiu-se um diálogo interessante: “eu adorei esta atividade e bater nos livros foi muito divertido”, “olha eu nem sei como o livro não se partiu todo”, “pois é, até ficaram a doer as mãos”, “pois parecias uma doida a bater com tanta força”, “mas eu depois andava a cantarolar a música”, “e eu também, parece que ficou gravada”, entre

outros comentários deste gênero. A impressão geral foi de que a aprendizagem do vocabulário foi eficaz e foi uma atividade muito divertida. Na expressão facial de cada aluno foi possível ver a motivação, o empenho e o interesse revelados durante a atividade. Os alunos encararam esta tarefa como uma atividade aliada à brincadeira, que funcionou como fator motivante para a aprendizagem de novos vocábulos ingleses.

4.3 Considerações gerais sobre as sessões implementadas no âmbito deste estudo

Findas as sessões, após descrição, análise dos dados recolhidos e da reflexão individual sobre cada uma delas, após a entrevista *focus grupo* e tendo ainda em atenção os diversos diálogos com alunos nestes últimos meses, pode-se concluir que os resultados obtidos neste estudo ultrapassaram bastante as expectativas iniciais, tanto em relação à aprendizagem do inglês, como em relação ao interesse, motivação e empenho; que eram fatores preocupantes, pois é cada vez mais comum ouvir alunos dizer que não gostam de inglês, que não gostam da escola e que estudar é “chato”.

Durante a entrevista *focus grupo*, quando interpelados sobre o que acharam das aulas, os alunos foram perentórios em afirmar que as atividades implementadas “funcionam e ajudaram muito na aprendizagem do inglês”. Comentavam “eu acho que realmente funcionam e espero voltar a repeti-las”; “funcionam muito bem (pausa) comecei a aprender mais inglês e foram muito divertidas”; “são atividades divertidas”; “incentivaram na aprendizagem do inglês”; “contribuiu muito para a aprendizagem do inglês e ajudou-nos a memorizar”; “muito divertidas... todas extraordinárias”.

Relativamente à motivação, desempenho e participação todos concordaram com a opinião que melhoram a todos os níveis. “Eu acho que melhorei o meu desempenho”; “as atividades motivaram-me muito e este ano gostei mais de participar, porque as atividades eram mais divertidas e compreendi melhor, o meu desempenho foi melhor”.

Os alunos gostam de cantar e dançar e adoraram as atividades ligadas à área musical. Unanimemente todos acharam que melhoraram e agora gostam mais de

aprender inglês. Aliás, todos afirmaram gostar de aprender inglês e consideraram uma língua e uma disciplina muito importante.

De todas as atividades realizadas nas aulas, os alunos referiram que gostam mais de aprender inglês com músicas e jogos. Portanto, gostam de aprender de forma mais lúdica e consideram que esta estratégia é eficaz. Sentem-se motivados para continuar a aprender inglês, porque gostam muito e acham que vão continuar interessados nesta disciplina se, nos próximos anos, realizarem atividades interessantes.

Uma aluna referiu que poderá perder a motivação e o interesse se as aulas forem apenas trabalho no manual e exercícios.

Daqui se poderá inferir que as metodologias adotadas nas aulas interferem muito com os níveis de interesse e motivação dos alunos, assim como na aquisição de competências linguísticas nesta língua.

Ao nível da coordenação, à exceção de um aluno, todos conseguiram realizar os exercícios de pulsação com correção e assertivamente, melhorando com a prática e repetição. O aluno que identificou dificuldades comentava, várias vezes, com a mesma expressão “não tenho jeito nenhum para isto”. Embora lhe sejam reconhecidas melhorias e ele próprio perceba que após algumas tentativas o resultado é satisfatório, continua peremptório na sua ideia de que tentará sempre, mas jamais terá sucesso, porque “sou descoordenado desde nascença”.

Em observação direta ou na entrevista *focus grupo* os alunos demonstraram o seu crescente interesse e motivação comentando que:

“Eu acho estas aulas tão divertidas.”

“Eu adorei a *Papironía*, é tão agradável ler e mexer no papel, amachucar e rasgar... (pausa), é tão relaxante.”

“Eu também adorei mexer no papel, foi muito fixe.”

“Essa do papel foi a minha atividade favorita. Professora, temos de fazer mais vezes, todas as semanas.”

“Senti-me confortável a ler, porque estávamos todos a ler e ninguém estava a olhar para mim.”

“Rasgar o papel é tão relaxante.”

“Mas os outros exercícios também foram (risos) e aqueles sons que fazíamos com a boca e as caretas, que fixe.”

“As atividades foram mesmo fixes e diferentes, eu adorei”.

“Gostei muito das atividades, rasgar o papel foi divertido, mas adorei as *Vitaminas Rítmicas*.”

“Antes de fazer estas atividades tinha muita vergonha, agora estou melhor.”

“As atividades são muito divertidas, mas eu tenho vergonha de dançar. As outras já faço melhor.”

“Quando comecei a dançar tinha vergonha, mas depois vi os meus amigos e percebi que já não tinha tanta vergonha.”

“Estas atividades incentivam a aprender inglês.”

“Dantes não tinha muita coordenação, mas depois melhorei muito.”

“As melhores atividades que fizemos foram as de música.”

“A partir daí consegui ganhar confiança em mim e agora estou melhor.”

“Eu estou mais interessada e incentivada.”

O empenho, o entusiasmo e a motivação revelados na sala de aula, eram partilhados e comentados com os familiares. Desta interessante partilha chegava algum feedback.

“A minha mãe perguntou: ó rapaz tu agora não páras de falar inglês!”

“Estás sempre a cantar, já chega! Canta outras músicas.”

“A minha mãe diz que estou mais motivado para inglês.”

As mensagens transmitidas pelos E.E. vão ao encontro do entusiasmo dos filhos, do interesse por inglês e de agradecimento pelo facto da turma estar tão motivada e os alunos felizes. Vários e-mails, mensagens e conversas pessoais focaram o interesse dos alunos pela disciplina de inglês e a forma como a professora conseguia envolver os alunos na aprendizagem e cativá-los para o estudo, a aprendizagem e o gosto pela língua. A simpatia, a cumplicidade, a empatia, a responsabilidade e as atividades divertidas foram fonte de reconhecimento do trabalho realizado pela professora, não só durante a implementação das atividades, mas durante os dois anos letivos de trabalho nesta turma.

Estes sentimentos mútuos ficaram registados nas gravações de vídeo, em momentos variados, assim, como nas anotações e na observação direta. Na hora de desligar a gravação, o último momento é reservado à explosão de gritos, e efusivamente comentam “Bye teacher, see you Wednesday”.

Enquanto se arrumavam os materiais eram audíveis comentários relativamente às atividades realizadas.

“Já estamos mais afinadinhos.”

“Isto hoje foi divertido.”

“Yeah, na quarta-feira quero cantar outra vez.”

“Já viste como eu melhorei a cantar, estou quase profissional.”

“Eu não gosto muito de falar (pausa), mas acho que as aulas são divertidas.”

Quando abordados sobre a questão de se terminar o trajeto de inglês curricular no 1º ciclo, ouvia-se:

“Ó professora, que pena que para o ano não estamos aqui!”

“Pois é, para o ano estamos em Vila Cova e vamos ter saudades.”

Terminar a aula com comentários tão interessantes e ver os alunos felizes é realmente um privilégio.

Sumário

Neste capítulo a professora investigadora descreveu o trabalho de campo realizado no âmbito deste estudo, mencionado as seis sessões programadas, as datas, as temáticas e os descritores de desempenho de cada sessão. De seguida, tendo em conta todos os dados reconhecidos, procedeu-se à análise de dados, descrevendo-se as atividades realizadas e refletindo-se sobre as implicações deste estudo e suas finalidades.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

5. Introdução e finalidades

O capítulo V encerra este estudo. Apresenta-se primeiramente um pequeno resumo dos capítulos anteriores, seguindo-se as conclusões aferidas após a análise dos dados recolhidos e respondem-se às questões de investigação, referindo-se a importância deste estudo e a sua pertinência em contexto educativo. As implicações pessoais são enunciadas e são dadas sugestões para trabalhos futuros.

5.1 Resumo dos capítulos anteriores

No capítulo I apresenta-se a introdução, fazendo-se uma referência à temática da dissertação e expondo o interesse da professora investigadora neste estudo. O projeto é contextualizado, de forma generalizada, com a sua prática letiva e com o atual panorama escolar. Identificadas e descritas as dificuldades sentidas no processo de ensino-aprendizagem de inglês curricular no 1º ciclo, a professora investigadora refere a pertinência deste estudo em contexto escolar, identificando-se três questões fundamentais para a realização do estudo e suas finalidades.

No capítulo II apresenta-se a revisão da literatura, sustentada na leitura de vários documentos, livros, artigos, teses, dissertações e outros. Abordam-se as palavras-chaves e outras temáticas de forma teórica e empírica, baseada em estudos e opiniões de variados autores e pedagogos. Faz-se referência a variados documentos oficiais emanados pelo ME, que sustentam o atual sistema educativo, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de inglês e da EA, principalmente a área musical. Apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta a temática em estudo, ou seja, a articulação da área de inglês curricular (no 1º ciclo) com a área musical, abordando ainda a motivação como fator de sucesso académico na disciplina de inglês.

No capítulo III apresenta-se a metodologia utilizada e descreve-se o método enunciando as suas vantagens e desvantagens. Decidiu-se utilizar a metodologia de investigação-ação, por ser considerado o método mais adequado, principalmente, porque não fecha o ciclo, pode dar-se continuidade, num processo cíclico de planificação, execução, reflexão, reformulação e avaliação.

É ainda apresentado o contexto da investigação, nomeadamente: a caracterização do Agrupamento de Escolas de Vila Cova, da EB de Perelhal, da turma DP (onde foram implementadas as sessões) e da comunidade escolar.

Neste capítulo são abordados os instrumentos de recolha de dados utilizados, é apresentado o plano de ação e tecem-se algumas considerações éticas sobre o estudo.

No capítulo IV é exposto o trabalho de campo e são apresentadas e descritas as seis sessões implementadas na turma DP. Este capítulo termina com a análise dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados: notas de campo, diário, fotos, videogravação, entrevista *focus grupo*, assim como, a observação direta e participante. Na análise dos dados são referidas algumas inferências de acordo com os resultados obtidos e são relatados alguns comentários e opiniões que os alunos fizeram no decorrer das sessões e na entrevista *focus grupo*.

No capítulo V são apresentadas as conclusões finais, tendo em atenção a resposta às questões formuladas para este estudo. São ainda expostas as limitações ao estudo, as implicações pessoais e são dadas sugestões para trabalhos futuros.

5.2 Conclusões finais

A paixão pela EA, principalmente pela música, levou a professora investigadora a procurar articular esta área com a disciplina que lecciona, inglês curricular 1º ciclo, no sentido de aferir os benefícios educativos e individuais dos alunos, promovendo um melhor desempenho académico, mais motivação e aulas apelativas e divertidas.

Na revisão da literatura e nas leituras efetuadas é clara a importância da articulação e da interdisciplinaridade, não apenas nestas áreas, mas em todas as disciplinas do currículo nacional. Aferiu-se que a teoria nem sempre é colocada em prática em

contexto escolar e apesar dos inúmeros estudos realizados, a prática letiva continua muito focada na transmissão do saber, nas disciplinas consideradas nucleares, deixando para segundo plano a EA e todos os seus benefícios para o bem estar físico, emocional e acadêmico dos alunos.

A música aliada à aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês, potencia experiências e vivências diversificadas; estimula competências cognitivas e criativas; e facilita a aquisição de competências linguísticas. Neste sentido, o estudo implementado em contexto educativo procurou dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Qual é o impacto da articulação do ensino do inglês com a música, na aprendizagem da língua inglesa, com alunos do 4º ano?
- Quais são os benefícios da articulação de inglês e da música no processo de ensino-aprendizagem?
- Que tipo de atividades promovem a motivação e o interesse na aprendizagem da língua inglesa?

O investimento pessoal neste estudo foi adequado ao nível da planificação e implementação do projeto e o resultado final foi bastante satisfatório. As atividades implementadas surtiram o efeito desejado; o sucesso e a motivação dos alunos foram uma mais-valia, pelo que se pretende, doravante, a planificação de atividades em articulação com a área musical, sempre que pertinente. As aulas, obviamente, desenvolverão competências do currículo de inglês, mas as competências musicais serão planificadas, em estreita articulação, como ferramenta e estratégia promotora de aprendizagem, interesse e motivação para o processo de ensino-aprendizagem desta língua estrangeira.

Relativamente ao impacto que as atividades desenvolvidas tiveram no âmbito deste estudo, é pertinente referir que as atividades promoveram efetiva aprendizagem dos conteúdos de inglês e desenvolveram importantes competências ao nível das Aprendizagens Essenciais de Inglês em articulação com o PA, avaliadas em diversos momentos do percurso escolar e com significativa melhoria nos resultados académicos. Verificaram-se níveis de sucesso muito bons, principalmente ao nível das competências

comunicativas (compreensão do oral, interação oral e produção oral). A metodologia utilizada permitiu aferir dificuldades e planejar atividades que colmatassem essas dificuldades. Fala-se especificamente da leitura, da participação oral e da expressividade e fluência na leitura da língua inglesa.

Promoveram-se atividades e estratégias de aquisição de conhecimentos e saberes, aliadas ao aumento da confiança, da autoestima e da motivação para este tipo de tarefas, que eram difíceis, especialmente para os alunos mais introvertidos. Daqui que pressupõe que os benefícios desta metodologia libertam os alunos dos receios, da crítica, da exposição perante a turma e da “vergonha” assumida pelos alunos tímidos. Isto porque o carácter lúdico e divertido das atividades promove relaxamento, motivação, respeito, solidariedade, ajuda. Nas palavras de um aluno “aprender assim é divertido, é uma brincadeira”. Brincadeira assume aqui o duplo significado de aprender a brincar e brincar a aprender. Se as atividades realizadas fazem lembrar brincadeiras, mais facilmente a aquisição de conhecimentos será consolidada, porque se perde o cariz de transmissão de conhecimentos, para partirmos para o modelo de aprendizagem conjunta, fomentando também o pensamento crítico, o raciocínio, a responsabilidade, a criatividade e o interesse. Alunos empenhados são mais propensos ao estudo, mais atentos e concentrados e mais aptos para apreender e assimilar os conteúdos.

Os benefícios da articulação entre o inglês e a música vão ao encontro do que foi referido na revisão da literatura. A música desencadeia processos cognitivos, criativos e motivantes que aliados à aprendizagem de conteúdos de inglês propiciam uma aprendizagem baseada nos pressupostos de memorização, compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos e construção de competências variadas, enunciadas no PA. Aprender inglês potencia vivências e experiências novas, ativa competências cognitivas, participa na construção do indivíduo como cidadão global, com conhecimentos e respeito por outras culturas e contribui para a aquisição de valores e atitudes fundamentais na formação do ser. A música é uma “língua universal” que desenvolve competências comunicativas, sociais e individuais. É uma forma de expressividade que permite ao aluno desencadear processos de conhecimento pessoal e expor sentimentos. Os benefícios destas duas áreas abordadas em articulação, em contexto escolar, resulta numa simbiose perfeita de aquisição de conhecimentos em

ambiente relaxado, divertido, estimulante e motivador. O aluno sente que o ambiente fechado da sala de aula, abre-se para o mundo. Apesar da pandemia obrigar a várias regras de distanciamento social e posicionamento mais estático na sala de aula, o aluno sente o corpo ali, mas liberto, solto e relaxado. Esta liberdade não é tanto corporal, é mais mental, na medida em que o aluno solta alguns movimentos, solta pensamentos, ativa a criatividade, a confiança, a autoestima e a iniciativa. Os alunos sentem a valorização da sua personalidade, das suas capacidades e sentem-se indivíduos capazes, mais esforçados, mais empenhados, mais interessados e sobretudo mais motivados para a aprendizagem. Porque aprender é conhecer, desenvolver competências, melhorar, alcançar objetivos e acreditar que “eu sou capaz”.

As atividades desenvolvidas, preparadas e planeadas de forma a diversificar metodologias na aquisição de conhecimentos, não descuidaram o fator motivacional para a aprendizagem como fator principal no processo de ensino-aprendizagem. Se alguns jogos e atividades como *storytelling* são extremamente benéficos na aprendizagem da escrita, cujos bons resultados se observam nas fichas de avaliação escrita, já no domínio da oralidade é a música que mais cativa a atenção e participação dos alunos, assim como melhor desenvoltura linguística. As dificuldades sentidas na leitura individual ou dialogada, onde se confirma alguma inibição e alguma dificuldade na pronúncia das palavras e na fluência do discurso, são amenizadas ou ultrapassadas com atividades musicais. Por exemplo, a canção, aliada à musicalidade, é uma mais-valia para a memorização, concentração e motivação. Quando se trabalha uma canção, trabalha-se por partes: letra (vocabulário), melodia e harmonia. O trabalho de vocabulário ajuda na memorização oral e escrita dos vocábulos e estruturas gramaticais; o trabalho de melodia liberta a mente, relaxa e motiva.

No entanto, trabalhar música em articulação não é trabalhar canções, esta é apenas uma estratégia e metodologia adotada nas aulas de inglês, como processo de aprendizagem. Trabalhar música envolve outros conceitos e atividades mais diversificadas que envolvem o aluno e desenvolvem outras competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e para a aquisição de conhecimentos.

As atividades realizadas neste estudo promoveram várias competências musicais (descritas na análise de dados) e estimularam o aluno ao nível da motivação; mas

também da coordenação; da criatividade; da desenvoltura corporal (movimento); da comunicação oral e corporal; da improvisação; da escuta/audição e da interpretação. Trabalharam-se exercícios de relaxamento muscular e corporal no sentido de aprender a utilizar a voz como instrumento de trabalho e lazer. É necessário saber cuidar da voz e aprender a utilizá-la nos diversos exercícios e atividades diários. Saber cuidar da voz e utilizá-la corretamente não é apenas aplicável às aulas de música ou de inglês (ou outra disciplina); é necessária esta aprendizagem como competência comunicativa em todas as áreas.

Não será viável esta articulação em todos os momentos da aula e para todos os conteúdos a abordar, mas as atividades apresentadas melhoraram principalmente a oralidade, tão importante na aprendizagem de uma língua. A competência escrita também foi trabalhada e os alunos obtiveram resultados bastante satisfatórios. Contudo, as atividades executadas foram ao encontro das suas maiores dificuldades: ler e falar inglês. Neste sentido, todas as atividades desenvolvidas promoveram objetivos das duas áreas, sendo a interdisciplinariedade um fator importante.

A avaliação em grelha dos registos oral e escrito; a observação direta e as notas de campo, levaram à conclusão que a articulação foi bastante positiva, refletindo-se numa crescente melhoria dos resultados académicos, principalmente a nível oral, (responder a perguntas, falar sobre si), na interação oral e na leitura em voz alta. As competências escritas também tiveram resultados bastante satisfatórios, decorrendo daqui um aumento da confiança na realização destas tarefas, melhorias ao nível da autoestima e da participação. Os alunos mais extrovertidos conseguiram amenizar o seu comportamento impulsivo e extremamente ativo e executaram as tarefas com autocontrole e eficácia, até porque os níveis de concentração e atenção melhoraram. Relativamente aos alunos mais tímidos e introvertidos, os resultados foram ainda mais surpreendentes, porque conseguiram ultrapassar a dificuldade na inibição da leitura e da participação oral.

Numa observação atenta e cuidada, facilmente se conclui que, inicialmente, estes alunos encontravam-se em pólos opostos: de um lado os extrovertidos e do outro os introvertidos. Após a realização das sessões a turma ficou mais homogénea, neste sentido. Melhor dizendo, os alunos tornaram-se num grupo homogéneo, na

aprendizagem da língua inglesa, sem grandes diferenças comportamentais e com bastantes pontos comuns.

Neste caso, é referência à motivação e ao interesse na aprendizagem da língua inglesa. Ora se a nível académico os resultados são surpreendentes, ao nível do interesse e da motivação não se poderia esperar alunos mais motivados e interessados do que estes. Um dos aspetos mais interessantes é que alguns alunos deixaram de esperar pela professora de inglês à entrada da sala de aula, para passarem a esperá-la ao portão, com muita vontade de abraçar e mimar, mas limitados pelas contingências do Covid-19. E neste percurso até à sala de aula, a preocupação dos alunos era questionar qual a atividade que se iria realizar, questão que vários alunos colocavam, mesmo após o término das atividades implementadas no âmbito deste estudo. Portanto, a motivação manteve-se em alta e o interesse continuou demonstrado de variadas formas.

A professora ocupa aqui um papel importante, não só na transmissão de saberes (científico, técnico e tecnológico), mas na moderação, na discussão e diálogo envolvente, que estimula os alunos para uma aprendizagem sustentada na aquisição de conhecimentos com motivação, interesse e vontade de aprender. Vontade de estar na escola, de partilhar, de comunicar, de opinar, estimulando o sentido e pensamento crítico e criativo; o raciocínio; o desenvolvimento pessoal e a autonomia; a sensibilidade estética e artística e o relacionamento interpessoal e social.

O aluno que vive e está nas aulas com vontade de aprender, com motivação e interesse, muitas vezes partilha com os outros, colegas ou familiares. A escola passa a ser um assunto de diálogo à mesa. Vários pais comentaram com a professora e enviaram mensagens e e-mails de agradecimento pelo entusiasmo com que os filhos falavam das aulas de inglês, dos diálogos, das aprendizagens e das atividades realizadas. A “escola” sai da escola, a aula viaja até casa e as famílias abrem as suas portas para receber o inglês. Os alunos reportam entusiasticamente o que aprenderam, falam das conversas, das canções, das atividades.

Quando terminaram as sessões programadas, os alunos continuaram a solicitar as *vitaminas rítmicas*. Por vezes era a estratégia utilizada, porque estava planeada uma atividade de *roleplay*, uma leitura ou uma canção. A forma como esta atividade relaxa;

estimula a atenção e a concentração e proporciona autocontrole e confiança são fundamentais para um enriquecimento pessoal e propiciam melhores resultados nas tarefas propostas. A leitura deixou de ser um foco de vergonha e, por vezes, era necessário realizar um *chant*, para decidir quem lê primeiro. O mesmo sucede com a participação oral. Todos queriam ser os primeiros e todos queriam falar. Nas canções que se cantaram, na introdução ou na consolidação de um conteúdo, temos um “coro cantante”.

Em suma, após a identificação e declaração do problema já especificado, conclui-se que a realização de atividades articuladas entre inglês e música, ou se quisermos expressar de outra forma, a lecionação da língua inglesa em articulação com a música, tem resultados excelentes. Esta é uma estratégia bastante eficaz no processo de ensino-aprendizagem de inglês, aliada a bons níveis motivacionais; crescente interesse e empenho; e bons índices de concentração e atenção, que resultam no sucesso académico na disciplina de inglês.

Nas aulas, “onde se faz um pouco de tudo”, e onde se procura dar o melhor de si, há tempo para conversar e discutir que a cadeira e a secretária são objetos para conforto, mas não são obrigatoriamente necessários no desenvolvimento de várias atividades; o caderno e o manual são instrumentos de trabalho, assim como a voz e o corpo. Há tempo para contar histórias, para rir, para partilhar momentos, para relaxar e viver.

5.3 Limitações ao estudo

A implementação do presente estudo teve algumas limitações que enuncio de seguida.

A principal limitação foi a falta de alguns conhecimentos ligados à área da música, que exigiu da professora alguma pesquisa e estudo, pois sem formação musical específica, foi necessário ajustar os conhecimentos prévios com pesquisa orientada.

A pandemia Covid-19 foi uma limitação inesperada, que nos apanhou de surpresa logo no início do segundo semestre do mestrado, tendo gerado bastantes implicações

menos positivas, fruto do confinamento e das aulas em plataformas digitais. Estas circunstâncias promoveram a aprendizagem de conhecimentos importantes ao nível das ferramentas digitais, numa adaptação difícil, mas tiraram-nos as aulas presenciais onde poderíamos ter explorado vários conteúdos das diferentes Unidades Curriculares de forma interativa, cooperativa e mais dinâmica, dotando-nos de estratégias e ferramentas que poderiam ter sido proveitosas e interessantes no nosso percurso académico e no estudo desenvolvido ao nível da dissertação.

No entanto, foi ao nível da implementação do estudo que as limitações provocadas pela pandemia tiveram maior impacto. Foram tantas as condicionantes que será difícil enumerar todas. O Plano de Contingência restringiu vários aspetos a ter em consideração: distanciamento social; limitação no uso dos espaços escolares; uso de máscara; proibição de pessoas exteriores à turma, em contexto de sala de aula; limitação de circulação dentro da sala; higienização constante; cuidados acrescidos no apoio aos alunos e limitações de atividades, nomeadamente trabalhos de grupo; só para enumerar aquelas que mais limitaram o trabalho diário e consequentemente este estudo. O fraco sistema de som condicionou bastante as sessões, era usado o som do projetor. A avaria do projetor condicionou fortemente uma das sessões.

Uma das dificuldades sentidas foi a gestão de várias tarefas em simultâneo: lecionar, apresentando, expondo e explicando as atividades e os exercícios; dar apoio individualizado aos alunos com dificuldades; tratar da gravação em vídeo das sessões; fotografar alguns momentos específicos das atividades realizadas; registar as notas de campo; registar momentos avaliativos em grelhas próprias e observar comportamentos e atitudes dos alunos. Tudo isto poderia ter sido simplificado com uma pessoa presente na sala de aula em coadjuvação (ou simplesmente em apoio). No entanto, essa pessoa, poderia ter interferido diretamente, quer na participação dos alunos, quer no seu comportamento. Esta dificuldade foi ultrapassada com muita organização e gestão das várias tarefas com cooperação dos alunos. O trabalho após as sessões foi mais demorado, fruto destas condicionantes, nomeadamente nos registos no diário.

Outra limitação foi a eminência de a qualquer momento poder haver uma infeção por Covid-19 e a turma, ou a escola, ficar em quarentena, situação que criou algum stress na planificação das sessões e, inevitavelmente, o ambiente vivido em contexto

escolar foi sempre de algum receio e de muitos cuidados relativamente à higienização, distanciamento social e à circulação na sala de aula. Durante todas as aulas a professora investigadora usou sempre máscara (obrigatoriamente) e vários alunos optaram também pelo uso da máscara; o que se tornou uma grande limitação ao estudo, pois ensinar uma língua estrangeira e cantar de máscara perturba tanto a vocalização como a entoação das canções, mas principalmente a realização de alguns exercícios de relaxamento muscular e vocal. Com todos os cuidados de distanciamento pessoal, de forma temporária, os alunos, por vezes, tiravam as máscaras para a execução de algumas atividades.

A organização da sala de aula foi também uma limitação já que o afastamento das secretárias limitava o espaço frontal, impossibilitando o uso do tripé e a gravação em vídeo com a visualização de todos os alunos em simultâneo.

No entanto, acredito que se realizou um bom trabalho, com empenho de todos os participantes, com muito interesse e alguma paciência, o resultado final foi bastante positivo e as condicionantes não prejudicaram o estudo. Com algumas adaptações tudo foi possível e a metodologia investigação-ação é também adaptação, reformulação, reflexão e avaliação. Sem pandemia e sem condicionantes, os resultados seriam basicamente os mesmos, porque a essência do estudo não se perdeu, quanto mais, percebemos que as adversidades nem sempre prejudicam o sucesso. Querer é poder!

5.4 Implicações pessoais

Desde tenra idade nos questionam: “O que queres ser quando fores grande?”. A minha resposta impressionava pela rapidez e certeza: “Quero ser professora e mãe!”.

Dois objetivos muito distintos, mas cumpridos. Dois objetivos que exigem constante renovação e aprendizagem, num mundo com mudanças à velocidade da luz, que nos obrigam a estar atentos à transformação da sociedade, da cultura, da educação, das tecnologias e de tantas outras coisas, que afetam o nosso dia-a-dia.

O mestrado, a determinada altura, transformou-se num novo objetivo a concretizar.

Este Mestrado de Educação Artística tem todas as características que vão ao encontro dos meus interesses e da necessidade que sentia de encontrar um novo caminho na educação e na minha prática letiva, que preenchesse a necessidade de conhecimento e de estratégias motivadoras na lecionação da língua inglesa.

Por uma questão ética da minha parte, as atividades desenvolvidas no âmbito deste estudo na turma DP, estenderam-se às restantes turmas do 4º ano, uma vez que a planificação foi a mesma. Como o resultado foi bastante positivo, após a realização das sessões planeadas, dei continuidade às atividades articuladas com música, procurando novas estratégias e novas atividades para abordar conteúdos de inglês e repetição de outras. A intensão de continuar com estas metodologias e estratégias de articulação interdisciplinar com a música para os próximos anos letivos também é ponto assente.

O estudo desenvolvido capacitou-me com novas metodologias e estratégias para trabalhar as aulas de inglês, de forma inovadora, cativante e enriquecedora ao nível das aprendizagens, do interesse e da motivação dos alunos.

A minha prática letiva alterou-se e as aulas são agora programadas de forma diferente, quase sempre em articulação com a área musical e, por vezes, com a dança. São aulas mais ativas, interventivas, apelativas e motivadoras para o processo de ensino-aprendizagem do inglês.

Este estudo enriqueceu-me muito, dotou-me de metodologias inovadoras e motivadoras, mas também expôs as minhas fragilidades ao nível de conhecimentos musicais, pelo que após o término do mestrado, irei rentabilizar e organizar o meu tempo para investir na minha formação musical, procurando formação especializada e encontrei um novo sonho para concretizar: aprender a tocar guitarra. Saber tocar este instrumento será bastante útil para o desenvolvimento de algumas atividades musicais e acredito que será uma mais-valia a utilização da guitarra nas aulas de inglês, implementando uma dinâmica mais inovadora, criativa e motivadora.

5.5 Sugestões para trabalhos futuros

Dar continuidade ao presente estudo fará algum sentido se for ao encontro de novas atividades articuladas com outros conteúdos de inglês. As atividades realizadas podem ser complementadas, ajustadas ou organizadas de outra forma e este estudo permite chegar facilmente a outras ideias e estratégias, sem a necessidade de lhe dar continuidade.

A proposta que sugiro para trabalhos futuros, não será tanto no sentido de continuidade deste estudo, onde ficou comprovado o sucesso nos resultados académicos e ao nível do interesse e da motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa.

Gostaria de ver esta abordagem estudada e implementada noutras disciplinas (português e matemática, no 1º ciclo), não só as atividades musicais, mas sobretudo as atividades de relaxamento e de aprendizagem de um conteúdo em articulação com a área musical, numa verdadeira interdisciplinaridade, com o objetivo de aumentar os índices de motivação, interesse e diversão, porque aprender pode e deve ser divertido.

Aprender a brincar; aprender e brincar.

Referências Bibliográficas

- Andrade, S. A. A. (2011). *A Importância das Canções na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira: Desenvolvimento da Compreensão Auditiva*. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese.
- Almeida, José-Carlos F. (2001). Em Defesa da Investigação-Ação. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, p. 175-176. Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa
- Balancho, M. & Coelho, F. (2005). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Texto Editores. Lisboa
- Barreira, Nuno (2009). *Música em Psicoterapia*, in *Terapias Expressivas Integradas - Coleção Expressão em Terapia*. Vol.1. Tutitirév Editorial
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva Publicações, 5ª edição. Lisboa
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge Taylor and Francis Group. 7th Edition. London and New York.
- Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. In *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII, n.º 2, pp 355-376. P.P.C.M.C.M.- Colégio Internato dos Carvalhos. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga.
- Comissão Nacional da UNESCO, (2006). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa.
- Conselho da Europa (1995). *Livro Branco sobre Educação e Formação*. Estrasburgo
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa. Porto
- Despacho n.º 14753/2005 (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1o Ciclo do Ensino Básico* (p. 9785-9787). Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2017). *Resultados Escolares por Disciplina - 2º ciclo do Ensino Público - Ano Letivo 2014/2015* Acedido em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/369/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=784&fileName=DGEEC_2017_ResultadosDisciplinas2_CEB2.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/369/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=784&fileName=DGEEC_2017_ResultadosDisciplinas2_CEB2.pdf)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Fernandes, N. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga.
- Kuriki, S. (2013). *A utilização da música no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em um mundo globalizado*, In *Desafios para a Docência em Língua Inglesa: Teoria e Prática*. Cultura Académica Editora. São Paulo.

- Legg, Robert (2009). Using music to accelerate language learning: na experimental study. Oxford Brooks University. Acedido em <https://doi.org/10.7227/RIE.82.1>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. p. 1–30. Acedido em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matos, Filomena & Ferraz, Helena (2006). Roteiro da Educação Artística. In Dossier As Artes na Educação. Noesis - Revista Trimestral, 67, Outubro/Dezembro, p. 26-31. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação
- Moura, A. (2003). Desenho de Uma Pesquisa Passos de Uma Investigação-Ação. In Educação: Revista do Centro de Educação UFSM (Vol. 28, 1) Centro de Artes e Letras, Santa Maria. Acedido em <https://doi.org/10.5902/198464444321>
- Oliveira, M. de, & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky Theater play at school: reflections on Vygotsky. Educar Em Revista, (26), pág. 77-93. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007>
- Pereira, Isabel C. N. de S. (2010). O Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e Processos de Integração Curricular. Universidade do Minho. Braga.
- Pullman, Philip (2012). Children need art and stories and poems and music as much as they need love and food and fresh air and play. Acedido em <https://astridlindgrenmemorialaward.wordpress.com/2015/12/17/children-need-art-and-stories-and-poems-and-music-as-much-as-they-need-love-and-food-and-fresh-air-and-play/>
- Silva, A. P. F. (2012). Impacto do Ensino Precoce do Inglês: Estudo de Caso nas Escolas Básicas do 2o ciclo do Concelho de Barcelos. Universidade Aberta. Lisboa.
- Silva, S. I. & Veloso, A. L. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. Revista Lusófona de Educação, 26, p.175-190. Universidade do Minho. Braga.
- Sousa, Alberto B. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas – 3ª Edição. Instituto Piaget. Lisboa.
- Souza, Daiany Secco de. (2014). A Música como motivação do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Cadernos PDE, Vol. I. In Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Parana.
- Swanwick, Keith. (1979). A Basis for Music Education. Routledge. British Library. London.
- Swanwick, Keith. (1988). Music, Mind and Education. Routledge. British Library. London.
- Swanwick, Keith. (1994). Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education. Routledge. British Library. London.
- Swanwick, Keith. (1999). Teaching Music Musically. Routledge. British Library. London.
- Tuckman, Bruce W. (2012). Manual de Investigação em Educação - Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica. 4ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Williems, Edgar. (1970). As bases Psicológicas da Educação Musical. Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Edições Pro Musica. Bienne.
- Wuytack, Jos (1995) Audição Musical Activa - Livro do Professor. Adaptação de Palheiros, Graça Boal. Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Porto.

Legislação e Documentação Oficial Consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de julho

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro

Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro

Despacho n.º 151/2015, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril

Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico (2015)

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

Aprendizagens Essenciais do Inglês 4º ano, 1º ciclo do Ensino Básico (2018)

Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, 1º ciclo do Ensino Básico (2018)

Aprendizagens Essenciais da Música, 1º ciclo do Ensino Básico (2018)

Anexos

Anexo 1 – Entrevista <i>Focus Grupo</i>
--

Dissertação de Mestrado em Educação Artística

“A importância da Música na aprendizagem de Inglês no 1º ciclo”

Esta entrevista, realizada a todos os alunos da turma DP, do 4º ano, tem como objetivo a recolha de dados e de informações/opiniões sobre o projeto implementado nesta turma, nomeadamente sobre as atividades realizadas em contexto da sala de aula, em que a música foi articulada com o inglês no processo de ensino-aprendizagem desta nova língua. Todos os dados recolhidos serão analisados e refletidos, podendo ser incluídos na dissertação comentários e opiniões que os alunos referirem.

Participantes: Turma DP com 17 alunos

Moderadora: Prof. Raquel Lopes, professora de inglês da turma

Local: EB de Perelhal, Agrupamento de Escolas de Vila Cova

Data: 20 de janeiro de 2021

A tua opinião é importante, por isso, diz o que pensas com sinceridade.

No primeiro período, a tua professora de inglês apresentou-te um conjunto de atividades articuladas com música, nas quais participaste.

Canção sobre a identificação pessoal, com a música instrumental “Frère Jacques”.
<i>Papironía</i> (leitura do texto em inglês com atividades diversificadas com o papel).
<i>Vitaminas rítmicas</i> e exercícios de relaxamento e dicção (pronunciar corretamente os pronomes pessoais e o verbo <i>to be</i> e cantar).
Canção <i>We are Singing and Dancing</i> , com execução de movimentos corporais (gestos/mímica).
Lengalenga <i>School Places</i> , com marcação da pulsação e leitura rítmica.
Partitura não convencional, <i>Danza de las Hachas</i> , com marcação da pulsação e com leitura das palavras relacionadas com <i>Playground Activities</i> .

1- Dá a tua opinião sobre cada uma das atividades que realizaste.

- Canção sobre a identificação pessoal, com a música instrumental “Frère Jacques”.
- *Papironía* (leitura do texto em inglês com atividades diversificadas com o papel).
- *Vitaminas rítmicas* e exercícios de relaxamento e dicção (pronunciar corretamente os pronomes pessoais e o verbo *to be* e cantar).
- Canção *We are Singing and Dancing*, com execução de movimentos corporais (gestos/mímica).
- Lengalenga *School Places*, com marcação da pulsação e leitura rítmica.
- Partitura não convencional, *Danza de las Hachas*, com marcação da pulsação e com leitura das palavras relacionadas com *Playground Activities*.

2. Como achas que foi a tua participação e desempenho nas aulas de inglês, durante a realização das atividades do projeto?

3. Gostas de aprender inglês? Porquê?

4. Achas importante aprender inglês? Porquê?

5. A tua professora de inglês encoraja-te a gostares da disciplina? Como?

6. Quais foram as atividades que mais gostaste de fazer nas aulas de inglês?

Exercícios no manual e livro de fichas
Fichas de trabalho
Atividades musicais
Jogos
Histórias
Cartazes e <i>Flashcards</i>
Trabalhos de expressão plástica

7. Gostarias de continuar a aprender inglês com atividades articuladas com música?

Agradeço imenso a tua colaboração!

A tua professora de inglês
Cristina Raquel Lopes

Anexo 2 – Requerimento ao Diretor

Requerimento



Ex.^{mo} Sr. Diretor Alberto Neiva
Agrupamento de Escolas de Vila Cova

Eu, Cristina Raquel Barroso Nogueira Lopes, docente QZP1, colada em Mobilidade por Doença no Agrupamento de Escolas de Vila Cova, a lecionar Inglês Curricular 3º e 4º anos, venho por este meio solicitar autorização para realizar um trabalho de investigação-ação, no âmbito do Mestrado de Educação Artística, que estou a frequentar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (IPVC - ESE).

Pretendo implementar um projeto de investigação-ação com os alunos da turma DP, 4º ano, de Perelhal, na disciplina de inglês, em horário letivo e com objetivos e conteúdos do programa desta disciplina, do PASEO e das Aprendizagens Essenciais.

O estudo que pretendo implementar consiste na investigação sobre o contributo das canções e da música para a aprendizagem dos conteúdos de inglês, assim como a motivação e empenho dos alunos na realização das tarefas propostas.

Estão previstas 6 ações/sessões, que serão realizadas na aula, à quarta-feira, em contexto educativo, com duração de cerca de 30 minutos, em conformidade com a planificação semanal/mensal desta disciplina.

Solicito a V. Ex.^a autorização para a realização de todas as ações para a implementação e desenvolvimento deste projeto, para a recolha de imagens da escola, da sala de aula e dos trabalhos realizados pelos alunos. Será solicitada autorização aos Encarregados de Educação dos discentes para a participação no projeto, assim como para a recolha de imagens dos seus educandos.

A implementação deste projeto já foi abordada com os EE, mas será reforçada via e-mail, onde constarão os objetivos, metodologia utilizada e outros aspetos relacionados com as sessões. Acredito que será uma mais-valia para o sucesso educativo dos alunos. Comprometo-me a realizar este projeto com o máximo profissionalismo e usar todos os dados obtidos apenas e só no âmbito do projeto investigação-ação (dissertação de mestrado).

Peço deferimento.

Vila Cova, 20 de outubro de 2020

A professora

Cristina Raquel Barroso Nogueira Lopes

Anexo 3 – Consentimento Informado à Professora Titular de Turma
--

Consentimento Informado

Ex.^{ma} Sr.^a Professora Adelaide Brito
Escola Básica de Perelhal
Agrupamento de Escolas de Vila Cova

Eu, Cristina Raquel Barroso Nogueira Lopes, docente QZP1, colada em Mobilidade por Doença no Agrupamento de Escolas de Vila Cova, a lecionar Inglês Curricular 3º e 4º anos, venho por este meio solicitar autorização para realizar um trabalho de investigação-ação, no âmbito do Mestrado de Educação Artística, que estou a frequentar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (IPVC - ESE).

Pretendo implementar um projeto de investigação-ação com os alunos sua turma (turma DP, 4º ano, de Perelhal), na disciplina de inglês, em horário letivo e com objetivos e conteúdos do programa desta disciplina, do PASEO e das Aprendizagens Essenciais.

O estudo que pretendo implementar consiste na investigação sobre o contributo das canções e da música para a aprendizagem dos conteúdos de inglês, assim como a motivação e empenho dos alunos na realização das tarefas propostas.

Estão previstas 6 ações/sessões, que serão realizadas na aula, à quarta-feira, em contexto educativo, com duração de cerca de 30 minutos, em conformidade com a planificação semanal/mensal desta disciplina.

Informo V. Ex.^a que foi solicitada autorização ao Sr. Diretor do Agrupamento para a realização de todas as ações para a implementação e desenvolvimento deste projeto, para a recolha de imagens da escola, da sala de aula e dos trabalhos realizados pelos alunos. Será solicitada autorização aos Encarregados de Educação dos discentes para a participação no projeto, assim como para a recolha de imagens dos seus educandos.

A implementação deste projeto já foi abordada com os EE, mas será reforçada via e-mail, onde constarão os objetivos, metodologia utilizada e outros aspetos relacionados com as sessões. Acredito que será uma mais-valia para o sucesso educativo dos alunos.

Comprometo-me a realizar este projeto com o máximo profissionalismo e usar todos os dados obtidos apenas e só no âmbito do projeto investigação-ação (dissertação de mestrado).

Peço consentimento informado.

Vila Cova, 20 de outubro de 2020

A professora

Cristina Raquel Barroso Nogueira Lopes

Anexo 4 – Informação geral aos Pais/Encarregados de Educação



Ex.^{mo} Sr. Encarregado de Educação

Eu, Cristina Raquel Barroso Nogueira Lopes, docente QZP1, colocada no Agrupamento de Escolas de Vila Cova, a lecionar Inglês Curricular 3º e 4º anos, venho por este meio solicitar autorização para realizar um trabalho de investigação-ação, no âmbito do Curso de Mestrado de Educação Artística, que estou a frequentar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (IPVC - ESE).

Pretendo implementar um projeto com o seu educando e todos alunos da turma DP, na disciplina de inglês, em horário letivo e com objetivos e conteúdos do programa desta disciplina, do PASEO (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória) e das Aprendizagens Essenciais - documentos oficiais do Ministério da Educação.

O estudo que pretendo implementar consiste na investigação sobre o contributo das canções e da música para a aprendizagem dos conteúdos de inglês, assim como a motivação e empenho dos alunos na realização das tarefas propostas.

As atividades programadas consistem articulação de inglês com música, em diferentes estilos e com metodologias diversas; usando a voz, mas também o movimento corporal (dança) e o corpo/objetos do quotidiano/sala de aula (para fazer batimentos, por exemplo) como recursos privilegiados para o desenvolvimento musical e linguístico.

Estas atividades têm dois objetivos principais:

- ◆ melhorar a aprendizagem de conteúdos da disciplina de inglês;
- ◆ aumentar o interesse, empenho e motivação nas aulas.

O estudo baseia-se na experiência destes últimos anos a lecionar inglês e pretende estudar o contributo da música na aprendizagem de uma nova língua. Estão previstas 6 ações/sessões, que serão realizadas na aula, à quarta-feira, em contexto educativo, com duração aproximada de 30 minutos, em conformidade com a planificação semanal/mensal desta disciplina.

Solicito a V. Ex.^a autorização para a realização de todas as ações para a implementação e desenvolvimento deste projeto (em documento anexo).

Solicito ainda autorização para a recolha de imagens do seu educando e dos trabalhos realizados (em documento anexo).

Acredito que este projeto será uma mais-valia para o sucesso educativo dos alunos.

Os resultados obtidos após análise das sessões serão escritos e refletidos na dissertação de mestrado, que será publicada, após defesa pública, e poderá ser consultada se assim o pretender.

Na eventualidade de necessitarem de mais informação ou esclarecimentos deixo os meus contactos:

Prof. Raquel Lopes tlm n.º xxx xxx xxx (devolverei a chamada não atendida)

E-mail pessoal: xxx xxx [@gmail.com](mailto:xxx.xxx@gmail.com) ou xxx xxx [@sapo.pt](mailto:xxx.xxx@sapo.pt)

E-mail institucional xxx xxx [@aevc.edu.pt](mailto:xxx.xxx@aevc.edu.pt)

(Nota: número de telefone e e-mails removidos nesta dissertação para proteção de dados)

Comprometo-me a realizar este projeto com o máximo profissionalismo e usar todos os registos e dados obtidos apenas e só no âmbito do projeto investigação-ação (dissertação de mestrado).

Grata pela atenção e disponibilidade.

Vila Cova, 20 de outubro de 2020

A professora

(Cristina Raquel Barroso Nogueira Lopes)

Anexo 5 – Solicitação de autorização aos Pais/Encarregados de Educação

Autorização

Eu, _____, encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, da turma DP, 4º ano, venho por este meio **autorizar / não autorizar** (riscar o que não interessa) **a participação do meu educando(a) nas sessões/atividades** realizadas pela docente Raquel Lopes, no âmbito do projeto investigação-ação *Aprender Inglês com Música: uma estratégia de aprendizagem lúdico-pedagógica*, tema da dissertação de Mestrado de Educação Artística, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESE).

Grata pela atenção e disponibilidade.

Tomei conhecimento em ____ / ____ / ____

O(A) Encarregado(a) de Educação

Autorização

Eu, _____, encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, da turma DP, 4º ano, venho por este meio **autorizar / não autorizar** (riscar o que não interessa) **a recolha de imagens (gravação áudio/vídeo e fotografias)** do meu educando(a) nas sessões/atividades realizadas pela docente Raquel Lopes, no âmbito do projeto investigação-ação *Aprender Inglês com Música: uma estratégia de aprendizagem lúdico-pedagógica*, tema da dissertação de Mestrado de Educação Artística, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESE).

Os registos áudio e vídeo têm como objetivo a visualização, *à posteriori*, para efeitos de reflexão das atividades. Estes registos não serão divulgados.

As fotografias destinam-se ao registo/divulgação na Dissertação de Mestrado. A identidade (nome) da criança será salvaguardada e o registo fotográfico também poderá ser, se assim o entender.

Grata pela atenção e disponibilidade.

Tomei conhecimento em ____ / ____ / ____

O(A) Encarregado(a) de Educação
